



Babeș-Bolyai Tudományegyetem
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozat

Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban

**A XI. tudományos ülészek előadásai
2022**

Presa Universitară Clujeană / Kolozsvári Egyetemi Kiadó

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN
A XI. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

**BABEŞ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIA ÉS ALKALMAZOTT DIDAKTIKA INTÉZET
SZÉKELYUDVARHELYI KIHELYEZETT TAGOZAT**

KOMPETENCIA- ÉS TUDÁSTRANSZFER AZ OKTATÁSBAN

A XI. TUDOMÁNYOS ÜLÉSSZAK ELŐADÁSAI

Szerkesztők:

BARABÁSI TÜNDE | DÓSA ZOLTÁN | PÉTER LILLA | SZÁNTÓ BÍBORKA

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ / KOLOZSVÁRI EGYETEMI KIADÓ

2022

A kötet megjelenését
a Sylvester Dénes Egyesület támogatta



(Online) = ISSN 2457 – 1512
ISSN-L 2247 – 5907

© 2022 Editorii volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice
mijloace, fără acordul editorilor, este interzisă și se pe-
depsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Tartalomjegyzék

BARABÁSI TÜNDE, STARK GABRIELLA

Online óvodai tanulás? Válaszváltozatok az otthonóvodáztatás „korából” gyakorlati tapasztalatok tükrében 7

BEDE RÉKA, BARABÁSI TÜNDE

A verbalizált és az animált mese hozadéka az óvodás korú gyermek imaginatív képességeivel és kreativitásával összefüggésben 29

DÓSA ZOLTÁN

A mesék rejtett olvasata, az elmeolvasás 47

EGRI EDITH

Minták felfedezése a matematikai gondolkodás során az elemi oktatásban..... 63

FÁBIÁN TÍMEA, PÉTER LILLA

Erkölcsei nevelés mesékkel az óvodában..... 81

FINTA KARINA, BARABÁSI TÜNDE

**Az alfa-generációs gyermekek fegyelmezése a digitális „varázseszközök” világában.
Az online oktatás tapasztalatai, tanulságai 97**

GÁL VIOLA, DÓSA ZOLTÁN

A kötődési stílus kései jegyei és az érzelmi intelligencia kisiskoláskorban..... 113

HAJDU BARBARA, BARABÁSI TÜNDE

A szülők beiskolázási szempontjai iskolaváros és vidéki környezet tekintetében 129

KACSÓ TÍMEA, PÉTER LILLA

**Médiatudatosságra nevelés szükségessége és lehetőségei
szülők és óvodapedagógusok véleményének tükrében 143**

KARI ÁGNES, BARABÁSI TÜNDE

**A beszédhibák hatása az óvodás és kisiskolás
gyermekek szocializációjára 159**

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

**A reflektivitás szerepe a történelmi gondolkodás
mint releváns tudás kialakításában 179**

KERESZTES KINGA, DÓSA ZOLTÁN

**A születési sorrend megnyilvánulásai a három vagy több
testvér közötti versengésben és együttműködésben 195**

MIHÁLYKÓ BEÁTA, DÓSA ZOLTÁN

Bullying az általános iskolások körében Székelyföldön 211

NAGY BEÁTA, PÉTER LILLA

**A Montessori eszközök hatása a 7-8 éves tanulók
matematikai képességeinek fejlődésére 229**

PÉTER LILLA

**Változatok és lehetőségek a szociális kompetencia
fejlesztésére kisiskoláskorban 251**

SEBESTYÉN CSILLA, BARABÁSI TÜNDE

Az egyszerűsítés dimenziói a gyerek szabad játékának tükrében 265

SZÁNTÓ BÍBORKA

**A (gyermek)irodalom és az empátia kapcsolata. Kérdések a
gyermekpróza hatásáról 275**

Online óvodai tanulás? Válaszváltozatok az otthonóvodáztatás „korából” gyakorlati tapasztalatok tükrében

BARABÁSI TÜNDE, STARK GABRIELLA

tunde.barabasi@ubbcluj.ro; gabriela.stark@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A Covid 19 járványhelyzet számos kihívás elé állította a társadalmat, ezen belül a nevelést is. 2020 márciusát követő periódus az óvodapedagógusokat és óvodai nevelési szakértőket egyaránt az óvodások digitális eszközhasználatra vonatkozó szemléletének és gyakorlatának újragondolására készítette. Ebben kiindulópontot jelenhettek azok a válaszok, amit a gyakorló óvodapedagógusok a kényszerhelyzethez (otthonóvodáztatás) való adaptálás ideje alatt érvényesítettek és azok a tapasztalati/gyakorlati tudásként megjelenő reflexiók, amelyeket ezt az időszakot követően megfogalmaznak.

Kutatóként célul tűztük ki a járványhelyzetre adott sokszínű, alternatív megoldások feltárását, és arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusoknak az otthonóvodáztatás ideje alatti nevelési tevékenysége, gyakorlata mi módon jellemezhető, milyen mértékben van összhangban azokkal a kívánalmakkal, amelyek e korosztály IKT használatával kapcsolatosan megfogalmazódnak, illetve, hogyan értelmezik/ keretezik ezt az időszakot a fejlesztés eredményessége, a szakmai sikerélmények és szerzett tapasztalati tudás

hasznosítása szempontjából. Az árnyaltabb kép megrajzolására törekedve mind az óvodapedagógusok, mind a nevelési szakértők, mind a szülők nézőpontját próbáltuk feltérképezni.

Jelen tanulmányunk célja a digitális diétát és otthonóvodáztatást fókuszba emelő empirikus vizsgálatunk eredményeinek összegzése. Ezért tanulmányunk szerkezeti vázát a következő elemek képezik: (1) az elméleti háttér alappilléreinek felvillantása (otthonóvodáztatás, digitális diéta, curriculum, nevelési partnerség), (2) a vizsgálat módszertanának tömör bemutatása, (3) a főbb következtetések kiemelése az (óvodapedagógusi, nevelési szakértői, szülői) alminták mentén, (4) illetve javaslatok a digitális diéta alkalmazására¹.

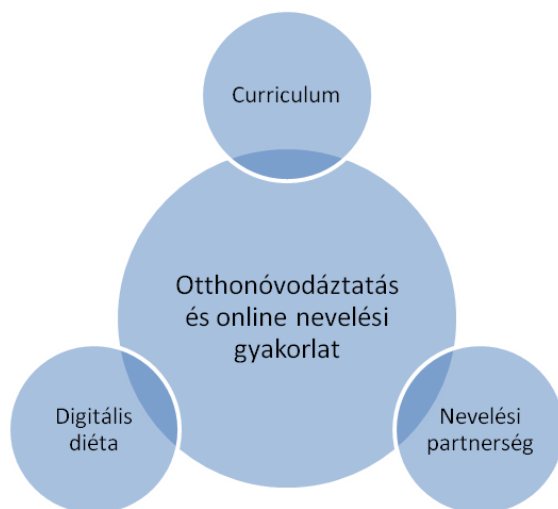
Az elméleti háttér alappillérei

Tanulmányunk elméleti keretének három pillérét határozhatjuk meg. Egyrészt a digitális térbe kényszerült óvodai nevelés helyzetképének elemzési kereteként a *digitális diéta* (vö. Kennedy és Hupert, 2021) fogalmára építünk, mint amely kiindulópont és vonatkoztatási keret is egyben az online óvodai nevelési gyakorlat tervezésében és kivitelezésében. Ebben a gondolatsorban az *otthonóvodáztatás* által középpontba kerülő digitális diéta kifejezéseket járjuk körül, a digitális eszközök és az óvodás korosztály fejlesztésének összeilleszthetősége mentén (vö. Nagy, 2020; Fáyné, Hódi és Kiss, 2016; Hódi, Tóth, Németh és Fáyné, 2019; Konok és Peres 2021). Másrészt az *óvodai nevelési curriculum* érvényesülési esélyeire való rámutatást elméleti keretbe helyezendő tömören rávilágítunk a romániai óvodai oktatásban érvényes Koragyermekekori nevelési curriculum szerkezeti elemeire, amelyek által könnyebben értelmezhetővé válnak a kutatási

1 A tanulmány szövegtestének nagy része megjelent az alábbi könyv fejezeteként: Barabási Tünde, Stark Gabriella (2022): *Otthonóvodáztatás és digitális diéta. Az online óvodai tanulási környezet kihívásai egy empirikus vizsgálat tükrében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 107-119.

eredményeink is (MEC, 2019). Harmadrészt *nevelési partnerség*, együttműködés problémakörét helyezzük fókuszba (vö. Sapungan és Sapungan, 2014; Kasik, 2017; Bíró, 2020; Felsman 2020; Bakonyi, Kosztel és Villányi, 2020; Villányi, 2021), minthogy úgy véljük, az online oktatás felerősítette a nevelési tevékenység kivitelezhetősége vonatkozásában a család és óvoda közös szemléletének és cselekvési irányvonalainak szükségességét.

Az online óvodai tanulási környezet és a járványhelyzet által hozott otthonóvodáztatás többértű kérdéssort vet fel, hiszen nem csupán azt kellett átgondolni, hogy mi módon érhetők el az óvodások a pedagógusok számára, hanem komplex keretet és tartalmat kidolgozni, a kivitelezhetőség feltételeit megteremteni. Úgy gondoljuk tehát, hogy az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés eredményes megvalósulásának a fentiekben tárgyalt és röviden kifejtett három alappillére határozható meg.



1. ábra: Az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés alappillérei

Az egyik abból adódik, hogy az óvodapedagógus minden fejlesztő tevékenységének az érvényes curriculumban megfogalmazottakkal

kellene összhangban lennie, annak érdekében, hogy tudatos és tervezett jelleget lehessen kölcsönözni a nevelésnek a környezet jellemzőitől függetlenül is. A másik a személyes találkozások és tevékenységkínálat digitális eszközök általi közvetítettsége mentén került a középpontba, ugyanis a digitális eszközfogyasztás tartalmi és időkereteinek okos és életkorhoz igazított jellege alapelveként és -követelményként tételeződött (bár ez a korábbi nevelési elvek és gyakorlat felülírásával és helyzethez adaptálásával történt meg). A harmadik valójában a gyakorlati kivitelezés folyamatában nyert értelmet, mert az óvodapedagógus által jól, a curriculum és a digitális diéta elvárásaival összhangban megtervezett és online térre vagy otthonóvodáztatásra javasolt tevékenységek megvalósulásának alapfeltételét képezte a jó együttműködés a pedagógus és a szülők között, akik az óvodapedagógusi elképzelések kivitelezésére ráhangolódva segíthették gyermekeik tudatos fejlődését ebben az időszakban. A szülői bevonódás hiánya gyakorlatilag megbénította a megvalósíthatóságot. És nem utolsósorban a negyedik pillért a kisebbségi oktatási jellegben látjuk, mert függetlenül a tanulási környezettől a romániai magyar óvodai nevelés jellegzetességét vizsgálva egy olyan jelentős változónak véljük, amely a kivitelezési gyakorlatra is rányomhatja a bélyegét.

Az alappillérek sajátosságainak felvázolása után a továbbiakban a témában kivitelezett empirikus vizsgálatot mutatjuk be kutatómódszertani szempontból, a főbb eredményeinket foglaljuk össze, továbbá javaslatokat fogalmazunk meg a digitális diéta alkalmazására, továbbgondolására.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Empirikus vizsgálatunk *célja* annak az óvodapedagógusi tevékenységi kínálatnak és gyakorlatnak a feltérképezése, amit az óvodák bezárása idején, online „tanulás”, azaz otthonóvodáztatás ideje

alatt érvényesítették. Továbbá célunk, hogy megvizsgáljuk a szülői igényeket is az online oktatás ideje alatt (mely a keresletet jelenti ebben a helyzetben), minthogy a pedagógusi célok megvalósításának esélye még erőteljesebben a szülői bevonódás által meghatározott, mint korábban. Az óvodapedagógusok és a szülők megfelelő partneri együttműködése lehetővé tenné az óvodáskori digitális diéta alappilléreinek kidolgozását.

Globális célunk az empirikus eredményeink összegzése által a romániai magyar óvodai nevelés COVID 19 idején megvalósuló helyzetképének kirajzolása, és ezen túlmenően azoknak az értékelemeknek a körvonalazása is, amelyek a jelenléti nevelésben is előnyösek lehetnek. Kutatásunk fő vonulatát tehát az óvodai nevelés digitális oktatási gyakorlatának vizsgálata képezi. Kutatásunk alappillére két szálon ragadható meg: a fő vonulatát a óvodai nevelési szakemberek nézőpontjának és digitális oktatási gyakorlatának vizsgálata képezi. Ugyanakkor körvonalazzuk a szülők szerepének felértékelődését az óvodai nevelési partnerségben. Azt *feltételezzük*, hogy a világjárvány időszaka a gyakorló óvodapedagógusokat és nevelési területtel foglalkozó oktatási szakértőket egyaránt az óvodai nevelési-oktatási gyakorlat online térbe való adaptálására készítette és ennek kihívásaival szembesítette; továbbá hogy a szülők igényei keresletként támpontot jelentenek az óvodapedagógus digitális diéta kidolgozási törekvéseinek folyamatában.

Összefüggésfeltáró vizsgálatunkban az ankét módszerére építettünk, a *vizsgálat eszközét* saját készítésű kérdőív képezte az óvodapedagógusok és szülők esetében, illetve saját készítésű strukturált interjút segítő kérdéssor az oktatási szakértők esetében.

A kérdőívek adatalemzése SPSS statisztikai program segítségével történt (gyakoriság, átlag, chi négyzet, varianciaanalízis, korreláció, faktorelemzés), az interjúk feldolgozásában tartalomelemzés módszerét érvényesítettük.

Vizsgálati mintákat romániai magyar óvodapedagógusok, óvodai nevelésért felelős tanfelügyelők vagy módszertanosok, illetve óvodás gyermekek szülei képviselik.

Hozzáférési mintavételi eljárást alkalmazunk, és mindösszesen 423 *óvodapedagógust* vontunk be a vizsgálatba (a vizsgálati populáció – 2324 fő – mintegy 18,2%-át). Átlagéletkoruk 40,3 év. Szakmai tapasztalatukat tekintve a minta közel fele 20 évnél több szakmai tapasztalattal rendelkezik, de egyébként minden életkori csoport képviseltette magát. Minden olyan megyéből sikerült adatot gyűjteni, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés zajlik Romániában. A tömbmagyarság, illetve a versengő oktatási térségekből kaptunk több választ, a szórványból alacsonyabb a visszaérkezett kérdőívek száma, de arányos a legtöbb megye vonatkozásában a merítési bázissal.

Az óvodapedagógusok mellett a minisztériumi kisebbségi oktatási hivataltól kapott adatbázis alapján 14 *kisebbségi óvodai nevelési szakértőt* is bevontunk a vizsgálatunkba Bákó, Bihar, Beszterce-Naszód, Brassó, Fehér, Hargita, Kolozs, Kovászna, Maros, Máramaros, Szatmár, Szeben, Szilágy, Temes megyékből, illetve Bukarestből, oly módon, hogy Románia minden olyan megyéje képviselve legyen, ahol magyar nyelvű óvodai nevelés megvalósul. Bukarestben a minisztériumi kisebbségi oktatási tanácsossal készítettünk interjút, azokban a megyékben, ahol a magyar óvodai oktatásnak van saját szaktanfelügyelője, a tanfelügyelőket kerestük fel (Bihar, Hargita, Kovászna, Maros megyék); azokban a megyékben pedig, ahol nincs külön szaktanfelügyelő, vagy a szaktanfelügyelő egy más szakemberhez irányított (Bákó, Beszterce-Naszód, Brassó, Fehér, Kolozs, Máramaros, Szatmár, Szilágy, Temes megyék), az óvodai módszertanos szakemberekkel készítettük a szakértői interjúkat.

Hozzáférési mintavételi eljárással 303 *óvodás gyermek szülőjét* vontunk be a vizsgálatba, a megkérdezettek között mindössze 18 férfi (5,94%) volt. A megkérdezett szülők átlagéletkora 34,59 év, a legfiatalabb

válaszadó 22 éves, a legidősebb 47 éves. Az életkori adatok azt tükrözik, hogy egy viszonylag tapasztaltabb szülői réteget sikerült bevonnunk a vizsgálatunkba. A válaszadók 60%-a városon él, Bákó, Bihar, Brassó, Fehér, Hargita, Kolozs, Kovászna, Maros, Máramaros, Szatmár megyékben. A vizsgálatba bevont szülők többsége két gyermeket nevel (59,7%). Az óvodás gyermekek számát tekintve a legtöbb válaszadó család 1 óvodás gyermeket nevel (82,5%), alacsony a 2 óvodás gyermeket nevelők száma (17,2%), elenyésző a 3 óvodás gyermeket nevelő családok száma (0,3%). A szülők iskolázottságát tekintve közel fele főiskolai/egyetemi oklevéllel rendelkezik, kevés szülő rendelkezik alacsony iskolai végzettséggel (Barabási és Stark, 2022).

Empirikus vizsgálatunk eredményeinek összegzése az alminták mentén

Összegző tanulmányunkban először az alminták mentén megfogalmazzuk következtetéseinket, ezt követően pedig javaslatokat teszünk az online óvodai oktatás optimalizálásnak elősegítésére, valamint az ebben az időszakban szerzett tapasztalatok hasznosításának kamatoztatására.

Forray és Kozma (2021) szerint a Covid19 járványhelyzet alatti társadalmi magatartások mentén négy nagyobb csoport alakítható ki: lojalitás, agresszivitás, aktivitás és innovativitás. Az oktatásban érintettek/dolgozók (pedagógusok, szülők, diákság) a legnyilvánvalóbban az innovatív csoportjába sorolhatók. „Őket a járvány fenyegetése egyenesen aktivizálta: innovatív megoldásaik napról napra izgalmasabbakká váltak” (Forray és Kozma, 2021, 41). Vizsgálatunkban az oktatásban érintettek egy sajátos csoportját, az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatát vettük górcső alá, mintegy rámutatva azokra a sokszínű megoldási alternatívákra, amelyek ebben a különleges tanulási környezetben születtek, egy olyan korosztály

fejlesztése kapcsán, akik digitális eszközökhöz való viszonyulásának szemlélete nagyon széles skálán mozog (a teljesen elzárkózóktól a meghatározott keretek között fenntartások nélküli alkalmazást szorgalmazókig), miközben az érintettek vonzódása ezen eszközökhöz igen erőteljes. E korosztály esetében az innovációnak nem csupán arra kellett vonatkoznia, hogy az IKT eszközöket miként állítsa az online foglalkoztatás szolgálatába, milyen platformon dolgozzon együtt a gyerekekkel, vagy milyen alkalmazásokat használjon, miként adaptáljon bizonyos tartalmakat és feldolgozási módokat az online térhez, hanem ezek mellett a digitális diéta minden apró szegmensének az érvényesítése is fontos szempont kellett, hogy legyen, különösen az időkeretek és tartalmak tekintetében.

Óvodapedagógusok

Az **óvodapedagógusok** körében végzett kérdőíves lekérdezés eredményei rávilágítottak arra, hogy az óvodapedagógusok nevelési gyakorlatában az otthonra küldött fejlesztő tevékenységek váltak leginkább dominánssá, de az online tér biztosította lehetőségeket is igen kreatívan használták fel a célmegvalósításra. Ami az online találkozások gyakoriságát illeti, nagyon színes megoldási alternatívákkal találkoztunk: az óvodapedagógusok nagyobb része legalább hetente egyszer, negyede hetente kétszer-háromszor, míg közel egyharmada naponta tartotta fontosnak, hogy a képernyő révén ugyan, de lássák egymást a gyerekekkel. Ugyanakkor a megkérdezett óvodapedagógusok negyede vagy egyáltalán nem tartott online találkozást, vagy csak nagyon ritkán. Az aktivitás mértékében, az online oktatás „bevállalásában” nem csupán a technikai feltételeknek és digitális tudásnak volt meghatározó szerepe, hanem a pedagógus szemléletmódja is erőteljesen befolyásolta ezt. A felhasznált platformok esetében érződik, hogy központi támogatásként az őszi bezárás rendjén a Google Meet,

Google Classroom került előtérbe, ugyanakkor az alkalmazások vonatkozásában inkább a szemléltetés célját szolgálók dominálnak. Az innovatív szemlélet azonban megmutatkozik abban, hogy más, életkorral összeegyeztethető, egyidejű aktivitást és interaktivitást biztosító alkalmazások is felbukkantak. Ami az online találkozások időszakát illeti, az óvodapedagógusok közel fele nagyon rugalmasan viszonyult a helyzethez, mintegy a szülők időbeosztásához, igényéhez igazodva, tartották a találkozásokat, változó időpontokban. Ugyanakkor nagy arányban voltak olyan pedagógusok is, akik fontosnak tartották a délelőtti találkozásokat és inkább a szülők alkalmazkodását igényelték. Az online találkozások elmaradásának okai nagyon változatosak voltak, de a legjellemzőbb nem a technikai feltételeknek a hiánya – akár az óvodásnál, akár az óvodapedagógusnál – vagy a digitális tudás pontatlansága bizonyult, hanem sokkal inkább nevelési szemléletmódbeli meggyőződések jelentek meg a döntések hátterében.

Összességében azt találtuk, hogy az óvodapedagógusok nagyobb része nyitottan viszonyult a megoldási lehetőségek kereséséhez és a helyzethez való adaptáció leghatékosabb módjait érvényesítették. A hasznosítható online tapasztalatok kidomborítása ugyanakkor sugallja, hogy az óvodapedagógusok nagy része számára valóban online tanulás volt az otthonról irányított óvodai tevékenység. Tanulási időszakként is keretezték az online nevelés kényszerét, megragadva azokat a megvalósítási vagy akár szemléleti elemeket, amelyek tovább vihetők a jelenléti oktatásba.

Óvodai nevelési szakértők

A **nevelési szakértőkkel** készült interjúk azt domborították ki, hogy az otthonóvodáztatás időszakára kevésbé voltak jellemzőek az egységes, országos hatósugarú jogyakorlatok, inkább a regionális és lokális sajátosságok és oktatási modellek léptek előtérbe. A curriculum

mint oktatásszabályozó tényező szerepe mellett az oktatási szakértők rávilágítottak az óvodapedagógus személyének kulcsszerepére abban, hogy a törvényes előírások, módszertani javaslatok, illetve elvárások kereszttüzeiben milyen nevelési gyakorlatot adaptált óvodai csoportja számára. A partneri kapcsolat megítélése ellentmondásos volt: mind a jól működő, mind az egyoldalú partneri kapcsolatra adódott példa.

A szakértői interjúkból kirajzolódott, hogy az otthonóvodáztatás időszakában hibrid oktatás, az aszinkron oktatási gyakorlat, illetve az online találkozásokra fókuszáló oktatási gyakorlat volt jellemző. Aszinkron oktatási gyakorlat esetén csak a gyermekek közvetett elérése történt, a szülőkhöz eljuttatott – nyomtatott és/vagy online, saját készítésű és/vagy online felületről letöltött – anyagokkal. A gyermekek közvetett elérése a hibrid oktatás esetén kiegészült az online találkozókkal, melynek több modellje rajzolódott ki a szakértői interjúkból: az egész csoporttal való találkozástól a kisebb csoporttal való találkozáson át az egyéni találkozásig, jellemzően heti egy alkalommal. Az online találkozások napszakának meghatározásakor a szakértői interjúkból három pedagógusi attitűd rajzolódik ki: a szülőközpontú, a pedagógusközpontú, illetve a gyermekközpontú nevelői attitűd. Optimális időkeretnek a fél óra bizonyult, melyet 5–40 perces időkeret közötti variációk árnyaltak, a gyermekcsoport és a tevékenység jellege függvényében.

Az online platformok alkalmazását illetően az oktatási szakértők két oktatási gyakorlatot azonosítottak: a pedagógusi szabadságra épülő gyakorlatot, illetve az irányító-ellenőrző gyakorlatot. A nevelési szakértők válaszaik tükrözték azt az óvodapedagógusi tapasztalatot, miszerint a szülők számára a facebook volt a könnyebben hozzáférhető és kezelhető platform. A google classroom bevezetése után is sok szülő idegenkedett és igényelte volna a visszatérést a facebook-ra, így több pedagógus gyakorlatában megjelent a mindenki igényének való megfelelés, párhuzamosan használva az oktatási intézmény hivatalos

platformját a szülők igényelte platformmal. Az alkalmazások közül a Padlet örvendett a legnagyobb népszerűségnek, továbbá a youtube és wordwall. Elgondolkodtató számunkra az oktatási szakértőknek az a megállapítása, hogy az online találkozások során az óvodások körülbelül felét sikerült bevonni. Felvetődik a kérdés, hogy az óvodai populáció másik felével mi történt a pandémia időszaka alatt?

Szülők

A **szülői lekérdezés** kidomborította, hogy az otthonóvodáztatás időszakában a szülők tudatosították, hogy az adott helyzeti lehetőségek mentén kellett az óvodapedagógusnak cselekedni, de ugyanakkor azt is láttatja, hogy nem feltétlenül vélik ezt a járható útnak e korosztály érdemi fejlesztésében. A szülők állásfoglalását biztosan befolyásolták azok a tapasztalatok is, amit az óvodapedagógusok tevékenységi kínálata, viszonyulásmódja, az otthoni óvodáztatásban nyújtott segítsége jelentett.

A szülők megítélése szerint legtöbb esetben az óvodapedagógusok a szülőket mintegy szakmai partnernek tekintve az otthoni óvodáztatási folyamatban az ő belátásukra bízta, hogy a gyerekük bekapcsolódik-e az online találkozásokba.

A vizsgálatban annak feltárására is kitértünk, hogy miként keretezik a szülők az online óvodai nevelés, illetve otthonóvodáztatás időszakát. A legtöbben az online találkozások jelentőségét az óvónővel való kapcsolattartásban látták, de tapasztalták azt is, hogy az óvodapedagógus törekedett az élményszerűség biztosítására az adott keretek és körülmények között. Az óvodapedagógusok szakmai tudatosságát jelzi az a tény is, hogy a szülők nagy mértékben megtapasztalták, hogy az óvodapedagógus által felkínált tevékenységek, feladatok, anyagok összhangban voltak a gyermeki igényekkel. A szülőknek közel 40%-a jelezte azonban azt is, hogy nagy mértékben vagy teljes egészében plusz teher volt a család számára az online óvoda.

Megítélésünk szerint a szülők nagy részének az óvodai nevelési feladatok átvállalása, vagy az ezek teljesítésébe való bevonódás időhiány, szemléletmód vagy tudáshiány miatt is nehézséget okozott. Ez az eredmény ugyanakkor azt a szemléletet is erősíti, hogy a szülői és az óvodapedagógusi szerep jól elkülönül egymástól, s nem moshatóak össze egymással.

Megvizsgáltuk azt is, hogy összességében hogyan keretezik a szülők az otthonóvodáztatási gyakorlatot. Azt tapasztaltuk, hogy nagyon hasonló arányban jelennek meg a pozitív és a negatív vélemények, s megjelenik a bizonytalanok csoportja is, akik nem tudják eldönteni, hogy merre billen el a mérleg, mert pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt megéltek óvodásukkal együtt. Ez az eredmény kirajzolja, hogy bár vannak előnyei és hasznos vetületei a digitális oktatásnak, ezek előtérbe kerülésének feltételei vannak (pl. a pedagógus digitális tudása, a szülői szemléletmód, a család digitális eszköz-lehetőségei), és ahhoz, hogy az értékei kerülhessenek előtérbe, alaposan át kell gondolni és kidolgozni az eszközalkalmazás óvodai módszertanát is. Ugyanakkor az eredmények azt is láttatják, hogy mennyire megosztó az új tanulási környezet, és valójában nagyon jól tükrözi a társadalom változásokkal/ változtatásokkal szembeni attitűdjét.

Összegzésként kiemelhetjük, hogy előfeltevésünk, miszerint a világjárvány időszaka a gyakorló óvodapedagógusokat és nevelési területtel foglalkozó oktatási szakértőket egyaránt az óvodai nevelési-oktatási gyakorlat online térbe való adaptálására készítette és ennek kihívásaival szembesítette, beigazolódott. Az is igazolást nyert, hogy a szülők igényei keresletként támpontot jelentenek az óvodapedagógus digitális diéta kidolgozási törekvéseinek folyamatában. Kutatási eredményeink megvilágították, hogy a digitális diéta egyes elemeinek biztosítása során az eszközhasználati idő (mikor és mennyi) és a tartalom (mit) optimális jellegét meghatározó pedagógiai tényezők közé tartozik a pedagógus nevelési szemléletmódja, a digitális tudása, partnerséghez

való viszonyulása, illetve rugalmassága, helyezethez való alkalmazkodási képessége. Másik vetületét a család nevelési koncepciója képezi, a gyermek digitális eszköz-lehetőségei, a szülői rugalmasság és a segítség jellege, a gyermek-szülő kapcsolat.

Javaslatok a digitális diéta alkalmazására

Az empirikus vizsgálatunk eredményei fényében javaslatainkat két szálon ragadjuk meg. Egyrészt olyan megfontolandó elveket és gyakorlati tanácsokat fogalmazunk meg, amelyek egy esetlegesen bekövetkező további óvodabezárás esetén a hatékony kivitelezésben nyújthatnak tájékozási támpontokat az óvodapedagógusok számára. Másrészt az otthonóvodáztatás és online óvodai nevelés időszakából az offline, megszokott gyakorlatba tovább vihető ötletek, hasznosítható szakmai fogások formáját öltik, mivel azt gondoljuk, hogy lényeges tudatosítani és kiemelni és hasznosítani azokat a pozitív tapasztalatokat, amelyekre az elmúlt két óvodai nevelési gyakorlata „tanított”.

Kutatásunk eredményei azt körvonalazták, hogy a pedagógusok szerint az otthonóvodáztatás ideje alatt a sikerességnek kulcselemként tételeződött a digitális eszközök megléte, illetve a megfelelő hozzáállás a pedagógus és a család részéről egyaránt, ugyanakkor a pedagógus digitális eszközhasználati és pedagógiai tudása. Ugyanakkor az is meglátszott a curriculum előírásainak érvényesítése tekintetében, hogy a különböző fejlődési területek és tapasztalati területek nem azonos mértékben és arányban érvényesültek, pedig az óvodás harmonikus személyiségfejlődése szempontjából ez lenne az előnyös.

A kutatás eredményei, az óvodapedagógusok, nevelési szakértők és szülők véleménye és ezekben kifejeződő igények és megtapasztalások nyomán az alábbi javaslatok megfontolására hívjuk a gyakorló óvodapedagógusokat.

Javaslatok online oktatás esetére

Digitális diéta és módszertani elemek

- A gyermekek életkorától és lehetőségeitől függően 2-3 alkalom online találkozás – integrált fejlesztés megvalósítása, 30–45 perces időtartammal.
- Az online találkozásokra kiválasztott tartalmi elemek illeszkedjenek a curriculum által meghatározott fejlődési területek, fejlődési dimenziók és viselkedésmutatók tengelyébe.
- Az online találkozáskor minden gyerek számbavétele, megszólítása, a csoporthoz, közösséghez tartozás élményének biztosítása.
- Minden találkozás lehetőleg tartalmazzon az online térben is kivitelezhető játékot (játékos feladathelyzetet).
- Inkább kevesebb alkalmazást ismerjen meg és használjon, de azokat próbálja meg maximálisan a fejlesztés szolgálatába állítani.
- Figyeljen arra, hogy az átvett (kollégáktól, internetről) anyagokat minden esetben adaptálja a csoport/egyed gyerekek jellemzőihez, illetve a hazai curriculum elvárásaihoz.

Curriculum

- A curriculummal összhangban tervezzen az óvodapedagógus a sajátos tanulási környezet idején is, a fejlesztő tevékenység tudatosságát biztosítandó.
- Az online találkozásokban és az otthonra küldött anyagokban is figyeljen az egyes fejlődési és műveltségi területek arányosságára.
- Mivel az online tér nem teremt azonos lehetőségeket minden terület érdemi megjelenítésére, az óvodapedagógus figyeljen arra, hogy az otthonra küldött anyagok és az online kivitelezett tanulási helyzetek kiegészítő jellege érvényesüljön a fejlődési területek, tapasztalati területek vonatkozásában egyaránt.
- Próbáljon figyelni az óvodapedagógus a kötelező curriculáris elemek megjelenítésére. Az online találkozások során

gondoskodjon arról, hogy óvodapedagógusi mesemondás ne maradjon el! A kamerába nézve, a gyerek azt érezhesse, hogy az óvó néni neki mondja. A mozgásos elemek online megjeleníthetőségének nehézsége kompenzálható otthon elvégzendő kis motricitást igénylő/fejlesztő feladatokkal.

- Mivel a társas-érzelmi fejlesztés területe háttérbe szorult az online időszakban, javasoljuk, hogy erre a területre hangsúlyozottabban figyeljenek oda a pedagógusok. A közösségi tevékenységek hiányában kiaknázhadják a versben, mesében rejlő társas-érzelmi fejlesztés lehetőségeit, válogathatnak az érzelmi intelligenciát fejlesztő mesék gazdag tárházából, felkínálva őket a mesepercek, anyanyelv tevékenységek keretében is.
- Az anyanyelvi fejlesztés elsődleges fontossága mellett a román nyelvre is fordítsanak kellő figyelmet. A digitális tér számos interaktivitási elemet rejt magában, mellyel az óvodapedagógus érdekesebbé teheti a szókincsgazdagítás monotonitását (pl. szerencsekerék, párosító, stb.) lehetőséget teremtenek a román szókincs gazdagítására, akár csak az óvodapedagógus által készített hangoskönyvek, interaktív anyagok.

Partnerség

- Tájékozódjon a családok eszközhasználati lehetőségeiről és szükség esetén egyéni megoldásokat igyekezzen találni, hogy egyetlen óvodás se rekesztődjön ki a fejlesztés folyamatából.
- Az otthonóvodáztatás/ online nevelési alkalmak előtt az óvodapedagógus konzultáljon a szülőkkel, tájékoztatva őket az elképzeléseiről, esetleges elvárásairól: hogyan látja megvalósíthatónak a találkozásokat, mit szeretne nyújtani a gyerekeknek, mit vár el a szülőktől, miben milyen jellegű és mértékű segítséget igényel.

- Hallgassa meg a szülői igényeket és rugalmasan, nyitottan viszonyuljon ezekhez (az észszerűség határain belül): például találkozások napszaka.
- Gondoskodjon a szülői bevonódás motiválását elősegítő fogásokról (az együttműködés kezdeményezése az óvodapedagógus feladata).
- Napköziotthon jellegű intézményekben a váltótársak szemléleti és gyakorlati kivitelezés tekintetében egyaránt jussanak közös nevezőre és egységes koncepciót képviselve dolgozzanak együtt a gyerekekkel és a szülőkkel.

Javaslatok az online oktatás egyes elemeinek továbbvitelére

Kapcsolattartás szülőkkel és kollégákkal:

- Nagyon fontosnak tartjuk a szülőkkel való személyes kapcsolattartást, a jelenléti fogadóórák és szülői találkozók beiktatását. Mivel azonban a járványügyi megkorlátozások miatt egyelőre számos oktatási intézményben nem mehetnek be a szülők az óvoda épületébe, javasoljuk az online tér adta lehetőségek kihasználását, s a fogadóórát helyettesítő telefonos beszélgetés helyett videótálalkozó szervezését az online időszak alatt már megszokott platformon. Az óvodapedagógus kijelölhet heti online fogadóórát, melyre bejelentkezhetnek/bekapcsolódhatnak a szülők, s beszélgethetnek a pedagógussal gyermekük óvodai életéről. Adminisztratív jellegű kérdések esetén, mikor a szülői közösséggel gyorsan kell közölni egy újítást, vagy a szülői közösségnek gyorsan kell döntést hoznia (pl. tesztelés az óvodában vagy otthon, iratkozás az előkészítő osztályba, kirándulásszervezés stb.), hatékonyan alkalmazható a videótálalkozó formájában rövid időn belül összehívott villám szülőértekezlet.

- Alternatívát jelenthet a videotalálkozó a szülői jelenlét nélkül megrendezendő eseményekre is (szerepek, ünnepségek). Videofelvétel készítés mellett/helyett alternatíva lehet, hogy a szülők egy videotalálkozóba bekapcsolódva követhessék végig a műsort/ünnepséget, melyen a járványügyi megszorítások miatt nem vehetnek részt.
- A videotalálkozók megkönnyíthetik a „Szülők iskolája” program megvalósítását. Videotalálkozó formájában olyan szakembereket hívhat meg az óvodapedagógus, akik nevelési kérdésekben tartanak előadást a szülők számára, válaszolnak a szülői kérdésekre. Lehetséges témák: stressz a gyermekek életében; iskolaválasztás, bullying stb.
- Javasoljuk a már megszerzett digitális tudás (videokészítés, ppt készítése, kollázskészítés) felhasználását a szülők tájékoztatására a gyermekek óvodai életéről: kollázs készítése a gyermekek munkáiból, egy éneklés hangfelvétele stb., melyet a classroomban a pedagógus megoszthat a szülőkkel.
- Szorgalmazzuk az óvodapedagógusok egymás szakmai tudásából való épülését és a jogyakorlatok megosztását a már kialakult és online oktatás időszakában eredményesen működtetett kommunikációs csatornákon.

Szakmai anyagok nyilvántartása, rendszerezése

- A jelenléti oktatásba továbbvihetőnek véljük a heti tananyag feltöltését a classroomba vagy más használt gyűjtőfelületre. Amennyiben a pedagógus feltölti a heti tartalmi vázat a jelenléti oktatás ideje alatt is, padlet vagy bármilyen más formában, akkor egyrészt segít tájékozódni a szülőknek az óvodai életről, másrészt a hiányzó gyermek szülőjének lehetőséget teremt arra, hogy ha szeretne kicsit foglalkozni a gyermekével, míg betegség miatt otthon marad, akkor szemelgethet a csoport heti tevékenységeiből.

Ha a teljes heti tevékenységet nem is osztja meg az óvodapedagógus, de legalább a memorizálandó versek, mondókák, dalocskák szövegeinek közzététele megvalósulhat ilyen formában, heti rendszerességgel.

- A gyermeki munkák portfólióinak tárolására alternatív lehetőségként kínálkozik a digitális tér, különösen abban az esetben, ha tárolási hely szűkével küzd az óvodai csoport, illetve könnyebben maradandó tehetővé teszi a szülő számára is.
- A pedagógus ajánlhat a szülőknek gyermekkönyveket, igényes rajzfilmeket, játékokat, szintén a classroom vagy más gyűjtőfelület révén. Például bevezetheti a „A hónap gyermekkönyve”, „A hónap gyermekjátéka” eseményeket, s havonta rövid ismertetőt készít ezekről a szülők számára.
- Az adminisztratív feladatoknál is javasoljuk a megszerzett digitális tudás hasznosítását. A google űrlapok vagy google táblázatok használatával hatékonyan gyűjtheti be és rendszerezheti a szükséges információkat a pedagógus (bábszínházra jelentkezők, ebédpénz stb.).

Didaktikai anyagok, eszközök

- Jelenleg az internetről rengeteg anyagot lehet gyűjteni, s az online időszak alatt az óvodapedagógusok megismertek számos weboldalt, ahonnan anyagot gyűjtöttek. Mértékletességet javaslunk ezeknek az anyagoknak a használatában, s nagyfokú odafigyelést, hogy a talált feladatlapot, kézimunkát, játékot a pedagógus adaptálja a saját gyermekcsoportja szintjéhez, igényeihez, az offline tanulási környezethez, s természetesen a fejlődési dimenziókhoz és viselkedésmutatókhoz.
- A statikus, ppt-vel és képekkel történő szemléltetés mellett javasoljuk a dinamikus szemléltetés (kisfilmek, videók) alkalmazását a teljesebb képzetalkotást elősegítendő.

- Ha rendelkezik a csoport interaktív táblával, akkor a rögzítés, alkalmazás, begyakorlás szakaszában változássági és/vagy motiválási céllal beépíthetjük a játékos gyakorlás online változatait (tankocka, wordwall stb.).
- Differenciálási céllal is használhatunk a fentiekhez hasonló játékos gyakorlatokat, feladatokat (tehetséggondozás, felzárkóztatás, délutáni pihenő kiváltása stb.).

A javaslataink megfogalmazását azzal zárjuk, hogy leszögezzük: az óvodások nevelésének-fejlesztésének legmegfelelőbb intézményi közege a személyes találkozásra és érintkezésre épülő, valódi, szemtől-szembe megtapasztalt eseményeket, közösségi élményeket biztosító tanulási környezet. Ezek a meghatározóak és a valódi fejlődésnek kiváltói, motiválói, biztosítói, segítői. A szociális és emocionális, a fizikai (akár nagy- akár finommozgásokra gondolunk) fejlesztés ugyanolyan jelentőséggel bír ebben az életkorban, mint a kognitív fejlesztés. Mindezt a maga teljességében és érdemben, méltányos oktatási kereteket biztosítva minden óvodás számára az oktatási intézményben, személyes jelenléttel látjuk megvalósíthatónak.

Azonban a járványhelyzet által teremtett sajátos állapot késztetett arra, hogy végig gondoljuk, milyen lehetőségeink adódnak, mi az amire figyelniünk kell, annak érdekében, hogy a tanulási környezet cseréje, esetlegesen online térbe kerülése minél kevesebb járulékos veszteséggel járjon a gyerekek egyéni és közösségi fejlődése tekintetében, illetve, hogy hasznosíthassuk az ebben az időszakban szerzett tapasztalatokat. Vizsgálatunk eredményei kidomborítják, hogy a pandémia időszakában az óvodapedagógusok többsége megtalálta az online lehetőségeket, kitalálta az otthonóvodáztatás helyzetekhez illeszkedő változatait. Bízunk benne, hogy az óvodai nevelés folyamatos optimalizálási szándékát szem előtt tartva tanulunk ebből az időszakból, és tovább visszük mindazokat az elemeket, amelyek jól hasznosíthatók és beépíthetők a mindennapi gyakorlatba.

Irodalomjegyzék

- Bakonyi A., Kosztel K., Villányi Gy. J. (2020): *Karantén az óvodában*. Civil Közoktatási Platform URL: <http://ckpinfo.hu/2020/07/08/karanten-az-ovodaban-szuloi-ovodapedagogusi-kerdoivek-eredmenyei> (2021.03.06).
- Bíró Gy. (2020): A hazai digitális távoktatás tapasztalatai a COVID-19-es járványhelyzet időszakában egy kvalitatív felmérés tükrében. In Kozma G. (szerk): *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. 18–41. Gerhardus Kiadó. <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/covid-kotet-k5.pdf> (2021.03.06).
- Fáyné Dombi A., Hódi Á., Kiss R. (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia* 2016/1, pp. 91–117. URL: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Dombi_MPed20161.pdf (2021.09.12).
- Felsmann J. (2020): *Óvodapedagógusok tapasztalatai a járványhelyzetben megvalósított „táv-óvodáról”*. OTDK dolgozat. ELTE TÓK, Budapest. (2021.09.12).
- Forray K., Kozma T. (2021): Községi tanulás járvány idején. *Educatio* 2021/3, pp. 36–49. URL: https://akjournals.com/view/journals/2063/30/1/article-p36.xml?fbclid=IwAR3y6CWtD8jSy2In461za9agbj4IHZBn_Em74rd3MOslnSgj90D9BNC5K5c (2021.09.12).
- Hódi Á., Tóth E., B. Németh M. és Fáyné Dombi A. (2019): Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány* 2019/2, pp. 22–41. URL: http://real.mtak.hu/95034/1/nevelestudomany_2019_2_22-41.pdf (2021.06.10).
- Kasik L. (szerk.) (2017): Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében. MOZAIK Kiadó, Szeged, URL: http://real.mtak.hu/84741/1/O%CC%81voda%CC%81sok_sege%CC%81danyag_KO%CC%88TET_Kasik%20et%20al..pdf (2021.09.12).
- Kennedy, J., Hupert, N. (2021): *Using Digital Media to Support Early Learning*. URL: <https://www.edutopia.org/article/using-digital-media-support-early-learning> (2022.01.22).
- Konok V., Peres K. (2021): Hagyjam vagy ne hagyjam? A „kütyüzés” hatása a gyerekekre. *Mindennap pszichológia*. <https://mipszi.hu/cikk/200919-hagyjam-vagy-ne-hagyjam-kutyuzes-hatasa-gyerekekre?fbclid=IwAR1Jfn3QHRwKzUZxBU97iJiQO-GPoVOdGzyGu7C7J2eoCYeK0UFI7Q3mLs> (2022.01.22).
- MEC (2019): *Curriculum pentru educație timpurie (a copiilor de la naștere până la vârsta de 6 ani)*. Ministerul Educației Naționale, București. URL: https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf (2021.03.06).

- Nagy I. M. (2020): „Óvakodj a törpétől” avagy kora gyermekkori digitális pedagógia a járvány idején is #maradjotthon. URL: <https://moderniskola.hu/2020/03/ovakodj-a-torpetol-avagy-kora-gyermekekori-digitalis-pedagogia-a-jarvany-idejen-is-maradjotthon/> (2022.01.22).
- Sapungan, M. G. – Sapungan, M. R. (2014): Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. In *Asian Journal of Management Sciences & Education*, Vol. 3(2) April 2014. URL: https://www.researchgate.net/publication/283539737_Parental_Involvement_in_Child%27s_Education_Importance_Barriers_and_Benefits (2021.03.06).
- Villányi Gy. (2021): A Covid19 járvány okozta életmódbeli változások hatásai az óvodahasználókra – Óvodapedagógusok és szülők tapasztalatainak áttekintése. *Gyermeknevelés*, (9) 2, 378–398. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2574/2303> (2022.01.22).
- Yoo-Young, K. (2020): *Your Child's Digital Diet – Three Key Points*, <https://www.parentune.com/parent-blog/your-childs-digital-diet-three-key-points/4528> (2022.01.22).

A verbalizált és az animált mese hozadékai az óvodás korú gyermek imaginatív képességeivel és kreativitásával összefüggésben

BEDE RÉKA

bedereka55@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A mese fontosságáról, szükségességéről a gyermeki személyiség fejlődésében oly sok kutatás, szakirodalom született és íródott. Már-már triviálisnak is hat a mese vizsgálata, azonban a tematika kutatottságának mértéke is jelzőértékkel szolgálhat: jelentős alappillére az egészséges gyermekkori fejlődésnek. Kutatásunkban igyekszünk újszerűen közelíteni a mese hatásmechanizmusához, megvizsgálva azt, hogy a különböző módon „életre keltett” mesék miként hatnak a gyermek imaginatív képességeire, a verbális és általános kreatív tevékenységeire és képességeire.

Az *imagináció* latin eredetű szó, jelentése *képmás, hasonmás, képzelet*. Ha arra gondolunk mennyire intenzíven keveredik a gyermeki világlátásban a ráció és a fantázia, kíváncsiak lehetünk arra is, hogy ez miként alakulhat, fejlődhet a rendelkezésünkre álló eszközök segítségével. A képzeletünk az egyetlen olyan eszközünk, amely mindig

a rendelkezésünkre áll, túlszárnyalja az elérhető, a tudás végességét is. Elképzelhetjük azt, ami már megtörtént, újraélhetjük, újrateremthetjük ezen élményeket, vagy éppen megjeleníthetünk olyan szituációkat, amelyeket sosem láttunk, vagy valószínűleg sosem fogunk. Ez így van a gyermekkel is. A kutatás során, a hangsúlyt a verbálisan elmondott mesére, valamint az animált vagy dramatizált mesére fektetjük. Nem feltétlen egyik vagy másik értékességét, fölényét szeretnénk körvonalazni, hiszen mindkettő önmaga helyett való és létjogosultsága van a gyermek életében, viszont eltérő hatásmechanizmusuk lehet, sőt kell is lennie.

A vizsgálati populáció az óvodás korosztály volt, heterogén életkori összetételben, hiszen arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy különböző életkorokban miként hat ugyanaz az elmondott vagy látott mese. Mindennek említett hatását rajzban, kézműves tevékenységben, beszélgetésben, megfigyelésben követtük nyomon.

Összességében nem a mese vagy a képzelet hatékonyságát és szükségességét szeretnénk bizonyítani, hogy a mese nem csak gyermekkorban fontos, hanem mindenkor szükség van a saját belső képeinkre, képzeleteinkre, ahhoz, hogy azzá váljunk, akik szeretnénk, s olyan világot teremtsünk, amelyben élni szeretnénk.

Elméleti áttekintés: a mese fogalma, múltja, jelene és létjogosultsága és pszichológiai vonatkozása a gyermeki személyiségfejlődésben

Mese. Monda. Történet. Elbeszélés. Hasonló, vékony szál fűzi össze mindegyik fogalmat, melynek gyökere nem a mában, hanem valahol az ember létezésének kezdetén keresendő. Egyszerűen: amióta ember az ember, létezik a mese és a mesemondás. Az archaikus kultúrákban nagy jelentőségük volt a meséknek: tanítottak, szórakoztattak, az életre neveltek. Olyannyira értékes közös tudás rejlett és rejlik a mesékben, amelyet akkoriban mintegy gyűjteményként őriztek, majd meséltek a

fiatalabbaknak azért, hogy felkészítsék őket az előttük álló életútra. „A mese rangos műfaj, a népmese meg mindenféle mesei tradíció tiszta forrása, de nemcsak gyönyörködtet, hanem tanít is. (Boldizsár, idézi Komáromi 2011, 104-105) – örökségként adta tovább a mindenkori közösség. A mese pszichológiai vonatkozása valamiképpen máris körvonalazódik előttünk: önmagunk megkeresése, megtalálása, elemzése a meséken át. De mit is mondhatnánk magáról a meséről? „A mesékben minden benne van: minden, ami volt, van és lehetne”, olvassuk Boldizsár Ildikó (2010) *Meseterápia* című könyvének legelső oldalán.

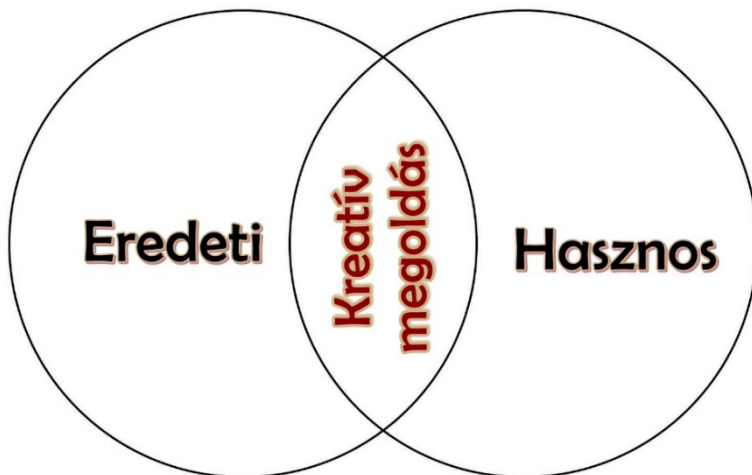
Összegezve az eddig megfogalmazottakat, azt mondhatjuk, hogy a mese mint olyan lehet *kulturális örökség* (Bettelheim, 1988), *tudás*, melyet a kisgyermekhez az irodalom közvetít a legjobban. És ha már irodalom, akkor a mese *műalkotás* is, a művészet egy ága a maga eszköztárával és megfogalmazottságával összességben. Mindezekon keresztül pszichológiai vetületben is hat hallgatójára a mese, *pszichológiai igazságokat* megfogalmazva, viszont mindezt ugyancsak a műalkotás jellegen átszűrve, áthatolva, hiszen irodalmi értéke van mindnek. Mégis a mese teljesség igényére törekvés nélkül meghatározható úgy is, mint „szívből jövő ajándék” (Caroll, idézi Bettelheim 2018, 30). Hiszen valaki adja, illetve valaki fogadja azt, s mindenekelőtt, hogyha mindez szívből is történik, elérte rendeltetését, bármi is legyen az (tanítás, szórakoztatás, stb.). Kádár (2013, 43) szakirodalmi tanulságokat összegezve így fogalmaz: „A mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ, és mese minden, ami a gyermeki képzelőerőt mozgatja”.

A kutatás további részeiben szó esik még a meseteremtésről, annak hagyományáról és lehetőségeiről akár intézményes keretek között, akár otthon, valamint a mese továbbgondolt lehetőségeiről is, amelyek terápiaszerűen hatnak és fejlesztenek, mint például a mesepszichológia, meseterápia.

Végül pedig, a kutatás másik kulcsszava a **kreativitás**, mely társadalmunkban egy alapvetően pozitív töltetű, a közösségek által

kívánt tulajdonság (?!), képesség, ám valójában a kreativitás nem mindig olyan, amilyennek sokan képzelik. Mert gyakran a kreatív egyéniség pont, hogy nem együttműködő a közösséggel, más utakat talál ki és más megvalósítási módozatokat keres. Pontosan ettől lesz kreatív. Azonban az iskolákban-óvodákban is gyakran a legrosszabb, legkirívóbb gyermek – aki egyébként megbontja a rendet és a rendszert – gondolkodik kreatívan, azaz rendhagyó módon, másképpen, mint a többiek.

Roşca éppen a kreativitás különféle értelmezési lehetőségeiről beszél, hogy ezen fogalmat mennyiféleképpen értelmezhetjük. Ezek az értelmezések inkább kiegészítő jellegűek, mintsem kizárólagos meghatározások, hiszen van, ahol az alkotási folyamat és eredmény van a meghatározás fókuszában, van, ahol pedig a kreatív személyiség, tehát maga az alkotó személye hangsúlyos. Leggyakrabban azonban a kreativitást úgy határozhatjuk meg mint egy *„folyamat, amelynek termékét az eredetiség vagy újdonság, valamint társadalmi érték vagy hasznosság jellemzi”* (Roşca, 1973, 7). Ezen meghatározást hivatott érzékeltetni az első ábra. Valamint ezen meghatározás minden eleme jelentős és kihagyhatatlan, hiszen ha úgy értelmezzük, lehet bármi kreatív, új ötlet, azonban nem minősül kreatív folyamatnak, hogyha nem teremődik vele érték a közösség, társadalom számára. Természetesen vitatható és támadható ezen állítás is, időszerűtlensége miatt, másfelől gondolhatunk bármiféle kreatív alkotásra, amelyhez divergens gondolkodás és számos újszerű ötletre volt szükség, azonban kevésbé hasznos, funkcionális, inkább csak gyönyörködtet (pl. művészet, szépirodalom). Vagy értelmezhetjük éppen a másik végétet is, miszt a történelem során felfedezett briliáns találmány rendkívül hasznos, érték a társadalom számára, azonban eredetisége nem éppen úgy és olyan mértékben értelmezhető, mint egy műalkotás esetében. Összességében azonban elmondható, hogy bármiféle kreatív folyamatról legyen szó, az az *emberi tevékenység legmagasabb rendű formája*, alkotó tevékenység nélkül semmilyen téren nem lenne fejlődés.



1. ábra: A kreatív megoldás kritériumai

Egy másik szerző szerint, a kreativitás nem alkotó tevékenységként értelmezhető, hanem inkább *alkotó gondolkodásként* (Kürti, 1982). Csíkszentmihályi (2008) ugyancsak *mentális tevékenységként* értelmezi a kreativitást, bár komplexitásából adódóan félrevezetőnek is tartja ilyen röviden meghatározni egy ilyen rendszerszintű – és nem egyéni – jelenséget.

Kutatásmódszertani adatok: kutatási probléma, minta, módszerek, eszközök, a kutatás menete és eredményei

Az empirikus **kutatásunk kérdése**, hogy maga a mese két gyakran alkalmazott módoszata napjainkban: a mondott és az animált mese (rajzfilm) miként hat a ma gyermekének kreativitására. A hatásmechanizmus vizsgálata mellett pedig választ keresünk olyan kérdésekre is, hogy milyen múltra nyúlik vissza a mesemondás- és hallgatás hagyománya, miért is ennyire jelentős a gyermeki személyiség formálódásában, illetve, hogy milyen mértékben billenjen el a mondott

és nézett mese mérlege a hétköznapiakban egyik vagy másik javára, mely lehet az egészséges arány, a „középút”.

A **mintavétel** hozzáférési alapon történt, a kutatás szempontjából az egyetlen kitérő a mesealkalmak megszervezésének kérdése volt, illetve az egy hónapos fejlesztést igénylő optimális időpontok meghatározása. A kísérleti csoport a 13 fős hosszított programú óvoda közép- és nagycsoportos gyermekeiből tevődött össze, míg a kontrollcsoportot a rövidített programú 7 fős közép- és nagycsoportos gyermekek képezték. A vizsgálat **kvantitatív** jellegű, experimentális beavatkozáson alapszik, mely a mesealkalmakat megelőzően pre-, majd a mesealkalmakat követve posztteszteket igényelt. A preteszt és posztteszt alapja a *Szokatlan használat teszt*, amely Guilford nevéhez fűződik. Egyszerű kérdés-felelet alapon vizsgáltuk, hogy egy bizonyos tárgy esetében (pl. Mire jó ez a fakocka?) milyen az gyerekek ötleteinek eredetisége, valamint gondolkodásuknak fluenciája (az ötletek és asszociációk sokféleségére vonatkoztatva).

A *beavatkozási fázisban* tulajdonképpen egy hónapra lebontott mesealkalmakat dolgoztunk ki (1. táblázat), amelyek során a kísérleti csoportban egy bizonyos mesét mondott el az óvodapedagógus a gyerekeknek, míg a kontrollcsoportban levetítette ugyanazt a mesét rajzfilm formájában. A mesefeldolgozási módok a két csoport esetében a 4 hét alatt nem változtak, mivel azt kívántuk kideríteni, hogy egyik vagy másik módszer vonatkozásában mennyire alakul a kreativitásuk, ötleteiknek gazdagsága.

1. táblázat: A kutatás beavatkozási fázisában megvalósított mesealkalmak lebontása

Alkalom	Mesék címe	Rajzos utasítás
1. hét	A. Andersen: A rendíthetetlen ólomkatona	A. Rajzold le az ólomkatonát! (féllábú, rajzfilmben: piros-fehér egyenruha; mesében: piros-kék a leírás szerint)
	B. Andersen: Borsószem hercegisasszony	B. Rajzold le a királykisasszony ágát!

<i>Alkalom</i>	<i>Mesék címe</i>	<i>Rajzos utasítás</i>
2. hét	A. Grimm testvérek: A békakirály B. Grimm testvérek: A brémai muzsikások	A. Rajzold le az ország almáját, ami belepottyant a vízbe! (rajzfilm: labda, mese: almaforma is lehet) B. Rajzold le a szamarat!
3. hét	A. Magyar népmese: A só B. Magyar népmese: A kőleves	A. Rajzold le az odvas fát, ahová elbújt a királykisasszony! B. Rajzold le az öregasszony asztalát, amelyen ettek!
4. hét	A. Berg Judit: Maszat öltözik B. Berg Judit: A róka neve	A. Rajzold le, ahogy Maszat biciklizik! B. Rajzold le a süteményt, amelyet Sári süített Pötyi babának!

Végül pedig, a *rajzelemzési módszereket* is érvényesítettük a kutatásban, hiszen a gyerekek minden mesealkalom után rajzos tevékenységben vettek részt, ahol többnyire utasítás szerint, de saját elképzeléseiket vethették papírra egy adott mese kapcsán. Alapvető kritérium a meseválasztásban az volt, hogy mindkét formában elérhető legyen: szöveges, valamint animált változatban is. Figyeltünk arra, hogy a régi klasszikusok mellett helyet kapjanak magyar, illetve kortárs mesék is.

A gyermekek elő- és utómérése során két fontos szempontot vettünk figyelembe: a fluenciaszintjüket, valamint az ötleteiknek a kreatív mértékét. A mérések eszköze a *Guilford-féle Szokatlan használat teszt* volt, melynek alapját egy egyszerű kérdés képezte: *Mire használhatunk egy fakockát?* A gyerekektől érkezett válaszok interjú-szerűen érkeztek, mindet feljegyeztünk. Az említett két aspektus tekintetében egy-egy egyéni pontozási rendszert dolgoztunk ki, mind a fluenciaszint (2. táblázat), mind pedig a kreativitás mértékének (3. táblázat) megítélésére vonatkozóan.

2. táblázat: A gyerekek fluenciaszintjét meghatározó táblázat

Fluenciaszint mértéke	Ötletek száma intervallumban
Alacsony	1-3
Közepes	4-6
Magas	7-9
Rendkívül magas	10+

A fluenciaszint megállapítására tulajdonképpen a „Brainstorming” módszerrel rokon ötletfolyamot alkalmaztunk, illetve kértünk a gyerekektől. Lényege, hogy a gyerekek minél több kreatív megoldást találjanak ki, azonban itt inkább az asszociációs kapcsolatok gazdagságán, mintsem a kreatív ötleteken van a hangsúly. Miután minden gyerek választát feljegyeztük, egyszerűen megszámláltuk az adott ötleteket, majd a megszabott intervallumon belül egyszerűen értékeltük azokat.

3. táblázat: A gyerekek ötleteinek eredetiségét összegző pontrendszer

Ötletek eredetisége	Pontszám
Átlagos	1 pont
Kreatív	2 pont
Rendkívül egyedi	3 pont

Ahhoz, hogy a „bejövő ötleteket” minőségileg értékelni tudjuk különböző tartalmi kategóriákat hoztunk létre, a gyerekek válaszai alapján. Így született meg az átlagosnak számító válaszokon belül két alkategória: a *Játék* kategóriája és a *Tanulás* kategóriája. Ezekbe a csoportokba soroltunk minden olyan választ, amely a tesztben megnevezett tárgy legrelevánsabb, leghétköznapiabb felhasználását idézi, tehát amely legelőször eszünkbe juthat. A kreatívnek számító válaszokon belül pedig két csoportba osztottuk a gyerekek ötleteit: *Köznapi tevékenységek megoldására* vonatkozó válaszok, illetve olyan válaszok, amelyek *Elvont tevékenységek megoldását* tükrözi. Fontos kiemelni ezeknél a tartalmi kategóriáknál, hogy az ide tartozó válaszok már kreatívnek számítanak, tehát a gyerekek bizonyos szinten elvonatkoztattak már az adott tárgy hétköznapi használatától. Ilyen válaszok tartoznak ide, mint például a fakockát használhatjuk vonalzóként, székeknek vagy létrának, hogyha nem érünk el valamit, kitámaszthatunk vele egy ajtót vagy

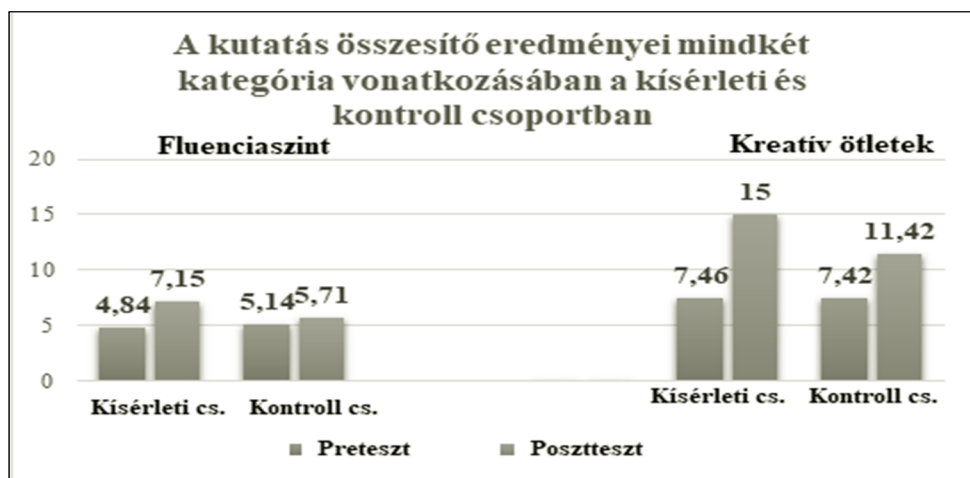
ablakot, de akár korcsolyázhatunk is vele. Az utolsó tartalmi kategória pedig a rendkívül egyedi válaszokat foglalja magába, azonban ezen belül is két alkategóriát hoztunk létre a gyerekek válaszaiból: az *Alkotás kategóriája*, valamint a *Szokatlan használat kategóriája*. Táblázat segítségével értékeltük a válaszaikat skálaszerűen 1-től 3-ig az ötletek eredetiségére vonatkozóan, illetve a 4. táblázat segítségével osztályoztuk a gyerekek kreativitási szintjét.

4. táblázat: A gyerekek kreativitási szintjét meghatározó táblázat

Kreatív válaszok intervallumban	Kreativitás szintje
1-3 pont	Alapfokú kreativitás
4-6 pont	Középfokú kreativitás
7-9 pont	Magas kreativitás
10+	Rendkívül magas kreativitás

Eredmények

A kutatás során négy hipotézist fogalmaztunk meg, melyek sorra beigazolódtak. Az első feltevésünk az volt, hogy a verbalizált mesemondás jelentősebb mértékben alakítja a gyermekek kreativitását, mint az animált mese. A 2. ábra jól szemlélteti, hogy mindkét csoport vonatkozásában elmondható a beavatkozás általi fejlődés jelenléte, azonban szembetűnő a kísérleti csoport értékeinek nagyobb léptékű alakulása. Kijelenthető tehát, hogy a mesék általi fejlesztés jótékony hatással van a gyermekek két releváns képességének optimális alakulására: a fluenciaszintjük, valamint a kreativitási szintjük fejlődéséhez is hozzájárul. Azonban szembetűnő a kapott eredmények vonatkozásában az a tény is, hogy a verbalizált mesemondás hatékonyabban fejleszti ezen említett képességeket. A gyermekek elért értékei a fejlesztő tevékenység után magukért beszélnek: mesélni, a mesét mondani nem csak szükségszerű, de érdemes is.



2. ábra: A kutatás összesítő eredményei mindkét kategória vonatkozásában a kísérleti és kontroll csoportban

Mindez mellett érdekelt, hogy amennyiben egy csoportot vizsgálva minél több mesealkalmat szervezünk, akkor ez egyenes arányban előrelendíti-e az adott csoportba tartozó gyermekek kreativitását. Ezt rajzos tevékenységben követtük nyomon. A 3. ábra alapján észrevehető, hogy minden gyermek esetében jelentősen nagy ugrás figyelhető meg a második oszlopok esetében, sok gyermek esetében duplájára (például B.M.), vagy még annál is inkább (például B.-K.D.) nőtt az az érték, amely kreativitásának szintjét igazolja. Tehát, a mesealkalmak, fejlesztő tevékenységek nem voltak hiábavalóak, mert a posztteszt oszlopai szép növekedést mutatnak, így a második hipotézis is beigazolódott.

5. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport kreatív ötletei mértékének vizsgálata statisztikai próbával

Csoport	Érték	Szignifikancia, ahol $p < 0.05$
Kísérleti csoport egymintás t-próba	$t = 4.30$	szignifikáns
	$p = 0.001$	
Kontroll csoport egymintás t-próba	$t = 4.58$	szignifikáns
	$p = 0.003$	

A gyerekek kreatív ötleteinek mértékét ezek mellett bizonyítja, a statisztikai mérések is igazolják (5. táblázat). Egymintás t-próbát alkalmaztunk mindkét csoport vonatkozásában a kreatív ötletekkel összefüggésben. Ezáltal arra kívántunk választ kapni, hogy statisztikailag is bizonyítható-e az a tény, hogy mindkét csoportban nyomon követhető a fejlődés a kreativitás mentén, illetve, hogy ez tényleg releváns, nem csupán a véletlen műve. A statisztikai próba pedig mindkét esetben magas szignifikáciát mutat, a kísérleti csoportban $p=0.001$, míg a kontroll csoportban ez az érték 0.003. Mindez arra utal, hogy a fejlesztés ezen területen is sikeresnek mondható, a gyerekek ötletei a kutatás végére még kreatívabb minőséget mutatnak, mint a kutatás elején.



3. ábra: A kísérleti csoport összehasonlító eredménye a kreatív ötletek vonatkozásában

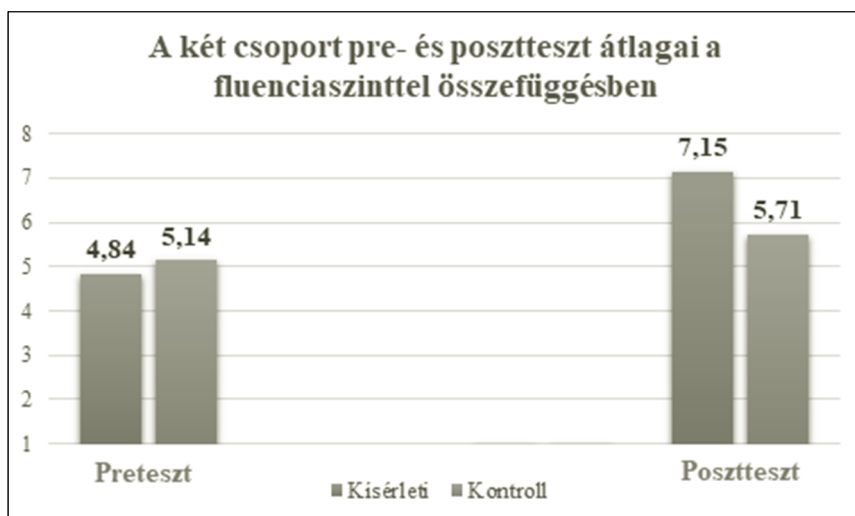
A gyerekek kreatív ötleteiknek a minőségét rögzítő diagramokon túl, „beszédesebb”, „színeesebb” bizonyítékok is szolgálnak arra, hogy nem volt hiábavaló a fejlesztés. A 4. ábra egy eset rajzait mutatja be hétről hétre, amelyen szemmel látható a fejlődés. Míg az első héten a rajza egysíkú, színhasználata leredukált és a formák sem kivehetőek, addig a

második hét rajza már sokkal kivehetőbb és értelmezhetőbb. A harmadik fejlesztési hét rajza pedig teljes mértékben beszédes a fejlődés tekintetében: bátor színhasználat (szivárvány), egyedi formák és ábrázolás.



4. ábra: A kreatív minőség alakulása hétről hétre, egy adott esetről a kísérleti csoportban

A harmadik feltevés az animált mesét néző gyerekekre vonatkozott, miszerint azok a gyerekek, akik nézik a mesét alacsonyabb fluncia-szinttel rendelkeznek, mint azok a gyerekek, akik esetében a feldolgozási mód a mese elmondása. Ezen hipotézis tulajdonképpen beigazolódott a kutatás során, hiszen az 5. ábra szépen láttatja, hogy bár mindkét csoport esetében javult a fluenciaszintje a gyerekeknek, a kísérleti csoportban ez sokkal nagyobb mértékű volt, a kontroll csoporthoz képest. Tehát elmondhatjuk, hogy igaz volt az a feltevés, miszerint azok a gyerekek, akik nézték a mesét alacsonyabb (5,71) fluenciaszinttel rendelkeztek a kutatás végére, mint a kísérleti csoportos társaik (7,15), akik hallgatták azt. Azonban a fejlődés itt is látható, sőt, érdekes tény az is, hogy a kutatás elején, a beavatkozást megelőzően a kontroll csoport mutatott nagyobb fluenciaszintet, azonban ez az érték a kutatás végére felcserélődött a két csoport között.



5. ábra: A két csoport pre- és posztteszt átlagai a fluenciaszinttel összefüggésben

A kísérleti és kontroll csoport esetében is ismét egymintás t-próbát végeztünk el ahhoz, hogy rávilágítsunk relevánsak a kapott eredmények statisztikai relevanciájára, erre vonatkozik a 6. táblázat. Látható, hogy a kísérleti csoportban rendkívül magas a szignifikancia, hiszen $p=0.0014$. A kontroll csoport esetében is szép értékek születtek, látható, hogy $p=0.03$, tehát a hibalehetőségek száma itt is csekély, a kapott értékek a fejlesztés eredményességét bizonyítják.

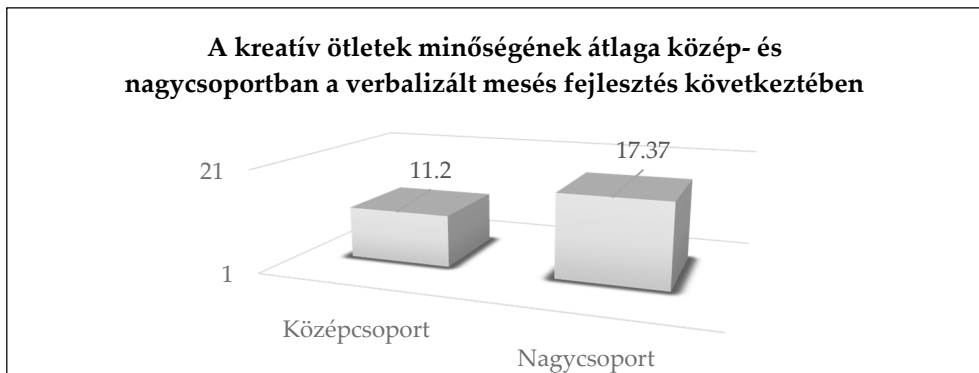
6. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport fluenciaszintjének vizsgálata statisztikai próbával

A csoport és a statisztikai próba típusa	Érték	Szignifikancia, ahol $p<0.05$
Kísérleti csoport egymintás t-próba	$t= 4.12$	szignifikáns
	$p=0.0014$	
Kontroll csoport egymintás t-próba	$t= 2.82$	szignifikáns
	$p=0.03$	

Ahogy a tanulmány elején is jelztük, életkori összefüggésekre is kíváncsiak voltunk a kutatás során, pontosabban arra, hogy lehet-e különbség a gyerekek kreatív ötleteinek minőségében az életkoruk vetületéből. Feltevésünk szerint, nagycsoportban inkább hat fejlesztően a verbalizált mese, mint középcsoportban a kreativitás vonatkozásában. A

hipotézis teljes mértékben beigazolódt a kutatás várt eredményeivel összefüggésben, hiszen szinte magától értetődik a tény, miszerint a nagyobb életkorú gyermekeken inkább megmutatkozik a verbalizált mesés fejlesztés pozitív hozadéka a kreativitással összefüggésben, mint kisebb társaik esetében.

Ezen hozadék azzal is magyarázható, hogy a nagycsoportos gyerekek nyelvi képessége már fejlettebb, szókincsük is sokkal gazdagabb, ezáltal jobban megértették az elmondott meséket, így kreatív folyamataik is jobban megmutatkoztak rajzaik által. Ezt az eredményt a 6. ábra támasztja alá, amelyen látszik, hogy a középcsoportos gyerekek kreatív ötleteinek minőségének átlaga 11,2, míg a nagycsoportos gyerekéké 17,37, amely jelentős eltérést jelent.



6. ábra: A kreatív ötletek minőségének átlaga közép- és nagycsoportban a verbalizált mesés fejlesztés következtében

Összességében a nyert adatok mellett számos gyermekrajz „beszél” ugyanezen eredményekről, melyek elemzése és értékelése volt a kutatás egyik legizgalmasabb fázisa. Például a Rendíthetetlen ólomkatona meséje kapcsán a 7. ábra szemlélteti rendkívül erőteljesen a rajzfilmek kreativitásmegköti hatását. Látjuk, hogy a baloldali kép a meséből beillesztett kép, a jobboldali pedig az egyik gyermek rajza a mese kapcsán, amely megszólalásig hasonlít az animátorkészítők elképzeléséhez, alig van benne egyedi megoldás. A katona ruházata, felszerelése teljesen megegyezik a két képen.



7. ábra: Az animált mese kreativitásmegkötő hatása (I.)

Ugyanezen mese kapcsán, a kísérleti csoport rajzaiból láthatunk egy kollázst a 8. ábrán, ahol szembetűnő a sok egyedi kivitelezés rajzaikban: a katona ruhája színes, díszített, egészen másként és más helyzetben ábrázolták, több helyen megjelenik a balettáncosnő figurája is (annak ellenére, hogy a kérdésben csak az ólomkatonát kellett ábrázolniuk).



8. ábra: A verbalizált mese kreativitásserkentő hatása (I.)

Az animált mesék kreativitásmegkötő hatására kiváló példa a 9. ábra kollázsa is, ahol Borsószemhercegkisasszony ágyát rajzolták le a kontroll csoport gyerekei. Látható, hogy nagyon sok szempontból hasonlóak a rajzok a meséből kivágott képhez: sok színes matrac egymáson, mellette a létra.



9. ábra: Az animált mese kreativitásmegkötő hatása (II).

Végző soron pedig, a kísérleti és kontrollcsoport gyermekrajzainak különbözőségei nem csupán a rajzfilmekkel megegyező, valamint eltérő jegyei mentén voltak szembetűnőek a vizsgálat során, hanem egyéb rajzelemzési szempontok alapján is.



10. ábra: A verbalizált mese kreativitásserkentő hatása (II):
Az odvas fa ábrázolása egyedi módon.

Például a térkitöltés, formák ábrázolása, színek használata jelentős mértékben különbözött a két csoport gyermekrajzai között. Erre világít rá a 10. ábra, ahol az odvas fát rendkívül érdekes, egyedi módon ábrázolták a gyerekek a kísérleti csoportból, pontosan úgy, ahogyan egyenként megszületett az a fejükben.

Összegzés

A kutatás eredményei tükrében kijelenthető, hogy a fáradságos fejlesztés hétről hétre megteremte a maga gyümölcsét. Megválaszolásra került az a kérdés, hogy akár pedagógusként, akár szülőként milyen mértékben kell elmozdulnia annak a bizonyos mérlegnek a verbalizált és animált mese kapcsán: *mindkettőnek helye és funkciója* van a gyermeki személyiségfejlődésben, azonban az *elmondott mese hatásmechanizmusa* – mint bebizonyosodott – sokkal *jelentősebb mértékben kreativitásserkentő hatású*, mint animált párja. Nyilvánvalóvá vált az is, hogy a kreativitás

mint képesség, nem pusztán társadalmi elvárás, kívánt tulajdonság lehet, hanem gyermekeinket *előrelendítő, fejlesztő erő*, melyre egészen kis korban érdemes figyelmet szentelnünk. Fontos tanulsága lehet a kutatásnak az is, hogy érdemes hétről-hétre, napról-napra mesélnünk a gyermekeinknek, nem pusztán didaktikus szándékkal, hanem a *releváns szülő-gyermek, pedagógus-gyermek optimális és harmonikus kapcsolatának kialakulásáért*. A mesére, a közös interakcióra, minőségi időre okvetlenül szüksége van ezen korosztálynak, a verbalizáltság fejlesztő hozadékai csupán ráadásként szolgálnak a számos belső, lelket-személyiséget megmozgató hatások mellett.

Irodalomjegyzék

- Bettelheim, B. (2018): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Boldizsár I. (2010): *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi M. (2008): *Kreativitás. A flow és a felfedezés avagy a találékonyság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kádár A. (2013): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Komáromi G. (2011): Hogyan gyógyítanak a mesék? In *Fordulópont*. 13. évfolyam, 2011/1, 104-109.
- Kürti J. (1982): *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Roșca, A. (1973): *A kreativitás*. Román Enciklopédiai Könyvkiadó, Bukarest.

A mesék rejtett olvasata, az elmeolvasás

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Rugalmas agy és szocializáció

Az emberi faj evolúciós sikere elsősorban az ember tanulási képességeinek a számlájára írható. Az ember esetében a tanulás tartós változást eredményező tapasztalati folyamat, ami a mentális reprezentációkban és a viselkedésben jelentkezik. A mentális reprezentáció a világ leképezése az elmében, az agyunkban tárolt tudás, ami végső soron az emberi viselkedésben nyilvánul meg, egyszerűbben ez azt jelenti, hogy amilyen módon gondolkodunk a világról, az megmutatkozik a magatartásunkban. A tanulás tehát nem egy egyszeri információs tapasztalat, amit egy sajátos helyzethez illesztünk, hanem hosszas hatást biztosító folyamat, ami a környezettel történő interakcióban válik láthatóvá, amikor a személy szükségletei és a külvilági lehetőségek találkoznak (Stern, 2017).

Az ember tanulási folyamataiban az agy adaptivitása abban nyilvánul meg, hogy a kialakult tudás hasznos lesz számunkra. Mivel a változó környezet folyamatos adaptációt kíván, a tanulás egy egész életre szóló tevékenységgé válik, a jól tanuló egyedek sikeresebbek lesznek, biológiai értelemben képesek reprodukciós sikereket elérni, és szociális téren feltételeket teremteni a személyiség kiteljesedéséhez és érvényesüléséhez. Az emberi agy képes bonyolult társas kapcsolatokat

létrehozni, a kiscsoportos emberi együttlétén keresztül a többmillió hierarchikusan szervezett csoportláncolatokig, és ezeket fenntartani olyan bonyolult képességek segítségével, mint a nyelv, a problémamegoldás vagy a mások tudatállapotainak megértése. Ehhez azonban nem csak a fajfejlődésben (filogenezis) volt szükség iszonyúan hosszú időre, hanem az egyedfejlődésben (ontogenezis) is azt jelenti, hogy az emberre jellemző viselkedés elsajátítása hosszabb folyamat, mint ez más fajok egyedeinél szokás. Röviden fogalmazva, minél értelmesebb egy faj, annál több időre van szüksége, hogy elsajátítsa a fajra jellemző viselkedésmintákat (Dósa, 2007). Az ember számára a legnagyobb kihívás a társas együttlétben való boldogulás elsajátítása, de a környező világról alkotott tudásmennyiség is olyan méreteket öltött, hogy az iskolák egyszerűen képtelenek naprakész információkat tanítani. A szervezett tanulás a XXI. században már oda fejlődött, hogy a padokban húszas vagy harmincas, vagy akár negyvenes éveikben járó hallgatókat találunk tömegesen, ami egyáltalán nem volt jellemző a korábbi évszázadokban. Egyre többen tanulnak egyre hosszabb időn keresztül (Dósa, 2007).

A társas jellegű magtudás

Az embernél a cseperedő utód tanítása prioritás minden kultúrában, nagy figyelmet fordítanak felnőttek és gyerekek egyaránt a pedagógiai helyzetek kiaknázására. Az ismeretek átadása és befogadása, a kultúra feltárása az új nemzedékeknek nagyon változatos módon történik, érdekes módon viszont olyan elmék közötti kapcsolat révén, melynek fizikai szubsztrátuma, az agy genetikai értelemben nem változott jelentősen az elmúlt 50.000 évben (Stern, 2017). Képzeljük el, hogy ha egy kőkori körülmények közül származó újszülöttet a posztmodern társadalom nevelne fel, akkor elvileg semmi hátránya nem származna az agykérge minősége miatt, vagyis ugyanolyan jó eséllyel

lehetne taxisofőr, óvodapedagógus vagy pilóta, mint a modern kor gyermekei. Elméje működésére ugyanúgy jellemző lenne az öntudat, a szimbólumhasználat és a következtetés képessége, ugyanolyan hatékonyan dolgozna fel és hasznosítana információkat.

Mi teszi mégis lehetővé azt, hogy az emberek megértsenek olyan fizikai és pszichikai jelenségeket, amelyek túlmutatnak azon, hogy különböző emlékezeti rendszerekben ismereteket kapcsolunk össze és tárolunk? A válasz nem egyszerű, de ennek talán leglényegesebb pillére az, hogy az emberi agynak van egyfajta előhuzalozottsága a felfedezendő világgal kapcsolatosan, ezért a tanulási képesség nem kezelhető pusztán emlékezeti problémaként, mert létezik egyfajta „eredendő” tudás is, az ún. magtudás. Ez egyfajta velünk született (innát) tudás, ami informális jellegű a világgal kapcsolatban, és segít abban, hogy naiv fizikai, pszichológiai vagy biológiai vonatkozású magyarázatokkal szolgáljunk a világ működését illetően (Spelke és Kinzler, 2007). Evolúciós szempontból hasznosnak minősíthető ismereteket tartalmaz, amelyek az emberi faj boldogulását szolgálták, úgymond „kikövezték” a tanulás útjait minden egyed számára. Manapság már egyetlen pszichológus sem gondolja komolyan azt, hogy az elme a születés pillanatában tapasztalattal teleírandó tiszta lap lenne, ehelyett az valószínűsíthető, hogy a magtudás az élet igen korai szakaszában működésbe lép a megismerés egyik rendszerében, ahol a társas világ reprezentációi jelennek meg. A társas reprezentációk eme korai formái abban nyilvánulnak meg, hogy a kisgyermekek is különbséget tesznek a „mi” és „mások” között, illetve egyfajta pozitív elfogultságot mutatnak a hozzátartozók és idegenek kezelésében az előbbiek javára, továbbá nehézségek nélkül képesek emberek társaságát kisebb csoportokba besorolni a tagok fizikai hasonlósága alapján (Spelke és Kinzler, 2007). A magtudás létezésének bizonyítékai már a fejlődés korai szakaszában megfigyelhetőek, például az emberi arcok preferenciája más formák rovására, vagy a nyelv iránti kiemelt érdeklődés, ami annyira érzéketlen

és átütő, hogy a félévesek szívesebben nézik azok mosolygó arcát, akik anyanyelvükön beszélnek, azokkal szemben, akik mosolyognak ugyan, de idegen nyelven szólnak hozzájuk (Kinzler, Dupoux és Spelke, 2007).

Miként találkozunk az innát tudás az emberi kultúrával, hogyan érvényesül a magtudás a szocializációban? Az a magtudás, ami alapján a lehetséges szociális partnereinket válogatjuk, segít bennünket a kulturális tanulásban, aminek a lényege, hogy olyan társas képességekre és viselkedésmintákra teszünk szert, amelyek a csoportos létben elengedhetetlenül fontosak (Tomasello, 1999). Ide tartozik az együttműködés, a versengés, a kölcsönösség, és a csoportkohézió.

Felnőttmesék árnyalatai

Megfigyelhető, hogy a gyermekek az életkoruk növekedésével egyre jobb és hitelesebb csalókká válnak. Feltételezhetően ez a képesség, azaz a hazugság létrehozása, kéz a kézben fejlődik a hazugság felismerésének képességével, de igazából nem része a fent említett társas magtudásnak, inkább mondható tanult viselkedésnek.

Például, a családi kísérletek leleplezésében nagyon lényeges mozzanat az, hogy a gyermekek felismerik a nem verbális jelzések jelentőségét. A felnőttek számtalan stratégiája között is a legfontosabb, hogy a verbális közlés és a nem verbális jelek összeférhetőségét vizsgálják, vagyis tudják, hogy az utóbbiaknak alá kell támasztani az előbbieket, ha nem, akkor a közlés gyanússá válik.

A felnőttek másik gyakran használt stratégiája a szemantikára épül, azaz felülvizsgálják a közlés hihetőségét a világról alkotott tudásuk alapján. Például a nyugati kultúrában szocializált személy komolyan kételkedik a kísértetek létezésében. Ha egy felnőttnek egy másik felnőtt azt meséli, hogy olvasás közben egy apró szellem ugrott ki a könyvből és leverte a vizes poharát, akkor ez megszegi azon a meggyőződésen alapuló tudást, hogy az ismert fizikai világban ilyen csintalanság nem történhet

meg. Ezért jobb esetben csak tréfának véli a közlést, ha a másik tovább erősködik, akkor viszont komolyan kételkedni kezd annak mentális beszámíthatóságában. A felnőttnek a világról alkotott képe, mint a kikristályosodott valóság, könnyen szembeállítható olyan dolgokkal, ami a fantázia képlékeny világából építkezik és egy valótlan világot jelenít meg, ezért nem igényel komolyabb intellektuális erőfeszítést, hogy döntsön igaz és hamis között. Ha az elérhető információból kiderül, hogy a világról kialakított reprezentációt súlyosan sérti, akkor bármennyire is konzisztensek a verbális és nem verbális jelzések, a felnőtt aszerint dönt, hogy mit tud ő a világról és nem a másik arcáról leolvasható jelekből. A valós-valótlan dolgok kategóriáit tehát a kultúra alapozza meg és formálja, és nemcsak megtanít arra, hogy mit és miként hazudjunk, hanem, amint látni fogjuk, arra is, hogy mit higgyünk el és mit ne. Mindez szépen megmutatkozik abban, ahogy a gyermekek világról alkotott tudása bővül és érzékenysége a megtévesztésre finomul.

Egyes nem verbális jelek szerepének felismerése 4-5 éves korban már kimutatható, viszont ezek alkalmazása még 7-9 éves korban is problémás, és csak 11 éves kor után tudják hatékonyan működtetni (McCrathy és Lee, 2009). Ennek függvényében érdemes lenne megnézni, hogy a gyermek fejében kialakult valós-valótlan dolgok megosztás milyen kapcsolatban van a hiszékenységgel. Elég régen tudjuk már, hogy a kicsinyek fejében már a gyermekkor kezdetén reprezentációk alakulnak ki a környező világról. Piaget a másfél-kétéveseknél már szimbolikus reprezentációkról beszél, amelyek alkalmasak arra, hogy helyettesítsenek valódi dolgokat: képekről megneveznek személyeket, állatokat, tárgyakat és természetesen egyre behatóbban elmélyülnek a nyelv elsajátításába, ami tökéletes eszköznek bizonyul a világ leírására. A kétévesek már eléggé pontosan értik a különbséget a valós dolgok és azok képi megjelenítése között, a háromévesek pedig már a fizikai és mentális történéseket képesek elhatárolni, tudnak kezdetleges magyarázatot adni az álmokra, a képzeletre és a gondolatokra.

A gyermeki képzeletet célzó szerteágazó kutatásaikkal az amerikai Jacqueline Wooley és csapata bebizonyították, hogy igen sok gyermek hatéves korában érti és tudja, hogy a szellemek és szörnyek világa nem valóságos (Wooley és Wellman, 1990; Phelps és Wooley, 1994; Wooley és Phelps, 1994). A fizikai jelenségek értelmezésében a gyermekek elsősorban a valóságos világról alkotott ismereteikre támaszkodnak, s ha ezek hiányoznak vagy hiányosak, csak akkor nyúlnak mágikus magyarázatért. A felnőttek által felvetett gyakorlati problémákban igen ügyesen megkülönböztetik a valós és képzeleti világot, például értik azt, hogy egy felnőttnek valódi szendvicset tartalmazó csomagot kell felkínálni, hogyha az éhségét akarja csillapítani, és nem elég egy képzelt szendvicset tartalmazó dobozt felkínálni neki.

Egy kísérletsorozatban 3 és 6 év közötti gyermekeket teszteltek olyan helyzetekben, amelyek egyre realisztikusabb formában jelenítették meg azt, hogy két szereplő jelenlétében eltörik egy pohár (Lee, Cameron, Doucette és Talwar, 2002). Először csak elmesélték nekik a történetet, majd következő helyzetben egy fényképen megmutatták nekik a szereplőket, a harmadik esetben pedig élő szereplők adták elő a történetet. Minden esetben az egyik szereplő azt állította, hogy egy szellem törte el a poharat. Egy további változatban két felnőtt személy közül az egyik azt állította, a szobában levő szék kelt életre és törte össze a poharat. Az egyre realisztikusabb megjelenítés ellenére a 3-4 éves gyermekek hajlamosak voltak elhinni a szereplő állítását, hogy egy szellem okozta a kárt, viszont az 5-6 évesek már nem voltak ennyire hiszékenyek, és határozottan kitartottak véleményük mellett, miszerint csak az ember törhette el a poharat. A kutatók szerint ez nem azt jelenti, hogy kisebbek fejében ne határolódna el a valós és valótlan, hanem inkább azt, hogy ez átjárhatóvá válik, hogyha a valóságosról alkotott reprezentációk nem elég szilárdak. A két kategória egymásba nyílhat, mert a gyermekek nem rendelkeznek elég tudással arról, hogy milyen feltételek mentén határolhatóak el szilárdan ezek egymástól, nem

ismernek elég oksági kapcsolatot ahhoz, hogy megértsék, hogy a fantázia szüleménye nem válhat hirtelen valóságossá. Az átjárhatóság eme jelenségét nevezik a fejlődéslélektani szakirodalomban *transzmigrációnak*. Az 5-6 évesek fizikai ismeretei viszont már konszolidált tudást alkotnak, ezért nem hagyják magukat becsapni. Tehát ezért történhet meg az is, hogy bár még nem olvassák és értik tökéletesen a verbális közlés és nem verbális jelzések szinkronizált működését, a valóságról kialakított tudásuk alapján képesek eldönteni, hogy a felnőttek igazat mondanak-e a fizikai világról.

Az igazmondás melletti elkötelezettség a kisgyermekeknél azonban korántsem becsületbeli ügy, közismerten elterjedtek például körükben az úgynevezett *fantáziahazugságok*. Lényeges elmondani, hogy ezekben nem a félrevezetési szándék, hanem inkább a szubjektív vágyak érvényesülnek, és pontosan a transzmigráció révén válik lehetővé, hogy élménybeszámolóik hihetetlen elemekkel gazdagodjanak. A fantáziahazugságot ennél fogva csak úgy érdemes lereagálni, mint életkori sajátosságot, melynek háttérében a valóság és képzelet átjárható kapui állnak. A kisgyermek már használják parttalan fantáziájukat vágykielégítés céljából. Ha a gyermek az óvodából hazatérve lelkendezve mesél arról, hogy az úton sikeresen elkergetett egy rátámadó oroszlánt, holott az őt kísérő nagymama kacsintva megsúgja, hogy csak egy pincsi ugatott feléje, akkor nem kell azon lenni, hogy mihamarabb visszatereljük a valósághoz, inkább hagyjuk, hogy a kicsi, törékeny és bátortalan gyermek élvezze, hogy a nagy, erős és bátor hős szerepében tündökölhessen. Az ilyesfajta vágymegvalósítás igen jó szorongáscsökkentőként funkcionálhat.

A fantáziahazugságokhoz némiképp hasonló funkciót tölthetnek be a pletykák is. Ezek az emberre jellemző szociális produktumok legtöbb esetben nélkülözik a teljes igazságot, viszont kontrollálatlanul tovább terjednek olyan kommunikációs közegekben, ahol a tagok egymás ismerősei. A pletykának mindig van valami valóságalapja, ha nem lenne,

akkor pusztán rágalmozással fajulna. Mindemellett van egy olyan pszichológiai aspektusa is, ami a pletykálót élteti, tételesen az, hogy a pletyka kiválóan alkalmas a bizalmi kötelékek szorosra fűzésére, és arra, hogy a pletykálót hirtelen fontos tudás birtokosaként tűntesse fel, azaz szociális előnyhöz juttasson olyanokkal szemben, akik a pletykát nem tudják, és nem terjesztik. A pletyka sajátossága, hogy szájról szájra terjedve állandóan változik, s ez okból kifolyólag akár a felismerhetetlenségig torzulhat. A valóság és fantázia mezsgyéjén mozgó gyermek számára a pletyka, a fantáziahazugsághoz hasonlóan, olyan hatékony eszközzé válhat, ami hirtelen kielégítheti azt a vágyát, hogy a figyelem központjába kerüljön.

Egy vizsgálatban a kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy a felnőttek pletykáit elcsípő gyermekek mihez kezdenek az ellenőrizetlen információkkal (Principe, Kanaya, Ceci és Singh, 2006; Principe, Haines, Adkins és Guiliano, 2010). Egyik kísérletben egy bűvész látogatja meg a 3-6 év közötti gyermekeket és egy sor mutatóvány után bejelenti, hogy most egy nyuszt fog kiemelni a kalapjából. Több sikertelen próbálkozás után a bűvész feladja és elnézést kér a jelenlévőktől. Azonnal a műsort követően a gyermekek egyharmada egy felnőttek között zajló beszélgetés fültanúja, amelyikben egy ismeretlen azt meséli az egyik tanárnak, hogy a mutatóvány azért nem sikerült, mivel a nyuszt elvesztődött az iskolában és egy osztályban találták meg, amint sárgarépat evett. A gyermekek további egyharmada a fültanúk osztálytársa volt, a fennmaradó egyharmad pedig a beszélgetést nem hallotta, és nem is állt semmilyen kapcsolatban a pletykát halló gyermekekkel. Ez utóbbiak tehát kontrollként szerepeltek. Egy héttel az esemény után kikérdezték a gyermekeket arról, hogy mire emlékeznek. Azok a gyermekek, akik fültanúi voltak a felnőttek beszélgetésének, és főleg a kisebbek, igen nagy hajlandóságot mutattak arra, hogy pletykát felidézzék és kiszínezzék. Szintén a kisebbekre volt jellemző, hogy olyasmiket állítottak, hogy látták a nyusztot a sarkon elfutni vagy látták egy irodában, amint jóízűen aludt.

Egyesek olyat is mondtak, hogy megharapta az ujjukat, vagy hogy hallották, hogy siránkozva ismételte, hogy „Répát akarok, répát akarok!”, majd felmászott egy magas fa tetejébe. Tehát az eredetileg elhangzott információk kibővítve, átformálva és fantasztikus elemekkel teletűzdelve születtek újjá. A kisgyermekesek képesek voltak az esemény mellett annak kontextusát és szenzoros élményét is újrakonstruálni a fantáziájuk segítségével. Gyakorlatilag létrehoztak egy hamis vélekedést, amit ők igazként kezeltek: hogy szemtanúi voltak az inkriminált eseménynek. A kísérlet egy továbbfejlesztett változatában viszont volt egy olyan mozzanat is, hogy a pletykát terjesztő személy egyik esetben felnőtt, másik esetben viszont kortárs volt. A továbbiakban figyelmeztették a gyermekeket arra, hogy az „elcsípett” pletyka egyetlen szava sem igaz. Várakozásnak megfelelően ez a figyelmeztetés fékezően hatott a pletyka terjedésére. Az érdekes viszont az, hogy ha kortárs volt a pletykáló, és a pletyka természetesnek mondható szociális interakcióban történt, akkor a 3-4 évesek érzéketlenek maradtak a figyelmeztetésre. Mindezt alátámasztani látszik az is, hogy nem is a pletykát első kézből halló gyermekek találták ki a legvadabb meséket, hanem azok, akik a csoportban találkoztak velük, s ők hajlottak a leginkább arra, hogy azt állítsák, hogy látták is az eseményt. A fültanúk pletykáira a szemantikus kidolgozottság volt jellemző, a csoporttársakéra viszont szenzoros és kontextuális kidolgozottság. Ez nyilván nem azt jelenti, hogy a csoporttársak fantáziája gazdagabb lehetett, hanem azt, hogy ők kényszerültek arra, hogy részleteiben felépítsék a pletyka köré a hozzá illő szenzoros és értelmezési keretet. Íme, egy tudományos bizonyítéka annak, hogy mennyire fogékonyak már óvodáskor kezdetén a gyermekek a pletykára, és annak is, hogy mennyire óvatosan kell kezelniük a szülőknek a kiskorú gyermekeik által hazahozott és fantáziaelemekkel teletűzdelte történeteket.

A mese és a működő elme

Mint fentebb jeleztük, a gyermek egyik legnehezebb feladata a társas világ megértése, ami a rendelkezésére álló kognitív, affektív válaszok függvényében egészen sajátos valóság, de tökéletesen megfelelő világképének. Kisgyermekkorban óriási érdeklődést mutat a gyermek a világ fele, és ezen belül kiemelten a társas világ irányába, de kíváncsisága nem elégíthető ki természet- vagy társadalomtudományi ismeretekkel. Ezért, hogy otthonosan mozogjon a rejtélyekkel teletűzdelt világban, értse annak rendjét vagy ellentmondásait, a kultúra szépen kiszolgálja őt a mesékkel. A mesei csoda, annak polarizált világi reprezentációja a gyermek mágikus gondolkodásában gyökerezik (Kádár, 2013). A mesék hemzsegek az olyan szituációktól, ahol kell érteni azt, hogy mások másként gondolkodnak dolgokról, emberekről, és általában a világról. Ennek természetesen része az is, hogy a mesében vázolt sok „véres küzdelem” mellett legalább olyan jelentős az elmék villongása is, a csalafintaság, a furfang, az ármány, a leleplezés. A megtévesztő viselkedés általános jellemzője a meséknek, a csodavilágnak is.

A mindennapi szándékos megtévesztés nem egyéb, mint a működő tudatelmélet, de a csodavilág átverései is mentalizációt kívánnak. Minél jobb elmeolvasó valaki, annál jobb csaló válhat belőle, hiszen a másik vélekedésének a megértésével áttételesen lehetőséget teremt a másik viselkedésének a finom manipulációjára. Azért nevezem finom manipulációnak, mert elegendő, ha a manipulátor a másik fejében lévő vélekedésre hat, ezen változtat, nincs szükség arra, hogy viselkedéses szinten beavatkozzon. Az emberek igyekeznek úgy viselkedni, hogy az vélekedéseikkel összhangban legyen, ennek felismerése és megértése az elmeolvasás, a megtévesztés pedig ennek a kapcsolatnak a formálása.

Hogyha a naiv tudatelmélet és a megtévesztő viselkedés között ilyen szoros kapcsolatot feltételezünk, akkor ennek tükröződnie kell az egyedfejlődésben, vagyis a képességeknek kéz a kézben, párhuzamosan

kell fejlődniük. Ahhoz, hogy erről meggyőződjunk, meg kell néznünk, hogy milyen empirikus bizonyítékok támasztják alá ezt a feltételezést.

Négyéves korban válik az elmeolvasás explicitté, ekkor képesek megérteni és magyarázni a gyermekek a hamis vélekedést. Ez az életkor igen színes, gazdag és mozgalmas. Az önfeledt játék és fantázia időszaka ez. A világról alkotott reprezentációk sok vonatkozásban nem hasonlítanak a felnőttek reprezentációjához, a tudás hiányában fennálló hézagok pótlására pedig a képzeletet hívja segítségül. Ez a mesére való beállítódásban tükröződik igen szépen. A mesét hallgató gyermek a valóság és a csodavilág között közlekedik, úgy, hogy közben megőrzi kettős tudatállapotát. Ez a kettős tudatállapot, azon túl, hogy reprezentációs mintáját tekintve hasonlít a hamis vélekedésben megélt két egyidejű, de nem azonos tudatállapothoz, a gyermek számára rendkívül vonzó, izgalmas, feszültséghordozó és feszültség levezető. Jean Paul Sartre az elvarázsolt tudat kifejezéssel írja le a gyermeki állapotot. Ez egy átmeneti tér a megélt valóság és az elképzelt világ között, amikor a gyermek tudja, hogy amit a mesetörténetben hall az irreális, mégsem kételkedik. Úgy tesz, mintha a mesehallgatás alatt felfüggesztené az igaz-hamis kategóriákat. Ez azért is válik lehetségessé, mert megértik a reprezentációk reprezentációs természetét, vagyis egyszerre érti a mesében zajló akciót és a szereplők pszichológiai lélekállapotát. Az előbbi a külső, az utóbbi a belső valóságot ragadja meg, és a gyermek rájön arra, hogy ezeket különbözőképpen kell értelmezni és kezelni.

Léteznek olyan pszichológiai vizsgálatok, amelyek a mesét olvasó szülő és a mesét hallgató gyermek interakciójára fókuszálnak, olyan mesékről van szó, amelyekben a furfang és a másik megtévesztése biztosítja a történet sava-borsát (Ratner és Olver, 1998). A felnőtt és a gyermek ebben a megosztott mesehelyzetben együtt építik fel a mese jelentését, és ebben a folyamatban kiemelt szerepe van a gondolatokról, érzésekről, szándékokról és mentális állapotokról szóló beszélgetéseknek.

Alaphelyzetben a szülők *A vitéz szabólegény* (magyar nyelven *A vitéz szabócska* vagy *Hetet egy csapásra* néven is ismert) című mesét olvasták fel négy év körüli gyermekeiknek, majd újra és újra olvasták és beszélgettek a történetről. Ebben a mesében a főszereplő az okos szabólegényke három alkalommal is átjár gonosz óriások eszén úgy, hogy elhiteti velük, hogy amit látnak, az valami más, vagyis téves reprezentációt alakít ki bennük a valóságos dolgokról. Első alkalommal hét legyet üt agyon unalmában, s egy táblát tesz a nyakába, amelyikre felírja, hogy „Hetet egy csapásra!”, amit az óriások úgy értelmeznek, hogy egyszerre hét ellenséget ütött agyon. Második alkalommal egy kőből szorít ki vizet úgy, hogy a kő valójában csak sajt, harmadik alkalommal pedig, amikor az óriások lefektetik az ágyba, maga helyett egy fatuskót tesz be az ágyba, ő maga pedig az ágy alá bújlik. Az óriások a fatuskót „lefejezik”, de a szabólegényke sértetlenül jön elő másnap reggel.

A vázolt hamis vélekedés helyzetek megértése függ az újraolvasások számától, vagyis ennek számbeli növekedésével a megértés mélysége is növekedik, továbbá attól is, hogy megbeszéljük-e szülővel a kulcsmozzanatokat, ez esetben azokat a helyzeteket, amikor az óriások fejében másfajta valóság tükröződik. Négy újraolvasás esetén azt is megfigyelték, hogy első alkalommal még nyilván a szülő tölti be a „szakértői” szerepet, akinek a tudása kizárólagos a cselekmény jövőbeni alakulását illetően, tehát ő az, aki ezeknél a kulcsmozzanatoknál megbeszéléseket kezdeményezhet, de a hamis vélekedés egyre mélyebb megértésével a gyermekek megpróbálják ezt a szerepet kisajátítani, negyedik olvasásnál már nemritkán előre kijelentik, hogy „az nem is kő, hanem csak sajt, azért folyik belőle a víz”. Ez a szerepátvétel még inkább szembeötlő, hogyha a hamis vélekedés helyzet megértését követően a másik szülő olvassa a mesét. Például, ha az anya többször elolvassa a gyermeknek a mesét, és rávezeti arra, hogy mit kell megértenie ebből, majd az apa vállalkozik a felolvasó szerepre, akkor a gyermekek a mese jelentésének felépítésében jóval aktívabbnak mutatkoznak. Bizonyára tudják, hogy az új szülővel párt alkotva, előzetes tudásuk alapján, ők

bizonyulnak szakértőnek. Így a megosztott meseolvasási helyzet nyilván nemcsak megtanít a hamis vélekedés értelmezésére, hanem lehetőséget teremt arra is, hogy a gyermek ezt az új szituációban alkalmazza. Íme, egy jelzés arra vonatkozóan, hogy érdemes lenne a megosztott olvasási helyzetre több figyelmet fordítani a szülőknek és pedagógusoknak, mert a gyermek ezekből nem csak olvasást, hanem elmeolvasást is tanul.

A családban zajló szocializáció egyik fontos komponense az, hogy a szülők kommunikációs mintákat kínálnak fel gyermekeiknek, és felügyelik azt, ahogy ezeket családon belül és családon kívül használják. A jó kommunikációs képesség a sikeres alkalmazkodás nélkülözhetetlen feltétele, ezért a szülők nagy gondot fordítanak arra, hogy a nyelv birtoklásán túl, annak pragmatikus előnyeit is felfedeztessék gyermekeikkel, azaz hatékony kommunikátorrá neveljék őket. A kommunikátorokat viszonylag egyszerűen kategorizálhatjuk, hogyha a *jóindulat* és *kompetencia* dimenziókat használjuk. Az előbbi a jó vagy rossz szándékra vonatkozik, az utóbbi a szándék kivitelezésének képességére. A társas kommunikációban azt, aki releváns információk szolgáltatására képes, kompetensnek tekintjük, aki ezt szeretné, az jóindulatú. Az inkompetencia akaratlan, véletlenszerű félretájékoztatáshoz vezethet, a rosszindulat pedig akaratlagos megtévesztéshez. A megtévesztés előnyös a megtévesztő és hátrányos a hallgatósága számára. Az előny felismerése nyilván magában hordozza azt a veszélyt, hogy a kommunikáló közösséget elárasztják a csalók. Ennélfogva, a kommunikáció ellehetetlenítését megelőzendő, a vevőknek különös figyelmet kell fordítaniuk azokra a jelzésekre, amelyek a közlés megbízhatóságát növelik vagy csökkentik. Ez az érzékenység tehát egyaránt kiterjed a közlő hitelességének és hiteltelenségének kitapintására, emellett azonban azt is jelenti, hogy a vevő képes megítélni a saját hiszékenységének vagy a kételkedésének következményeit. Ivo Andric, a legismertebb szerb-bosnyák irodalmár igencsak találóan állítja, hogy „aki másoknak mindent elhisz, rosszul jár, aki semmit sem hisz el, az még rosszabbul”. Azt a képességet, hogy felismerjük egy vélekedés igazsága mellett szóló bizonyítékokat, *episztemikus vigilanciának* nevezzük.

A hazugságra való érzékenységnek azonban csupán egyik komponense az episztemikus vigilencia, további összetevők a *morális és elmeolvasási képességgel* kapcsolatosak (Mascaro és Sperber, 2009). A kutatók azt találták, hogy már a hároméves korú kisgyermeknek előnyben részesítik a jóindulatúnak vélt személyek közléseit, és hajlamosak mellőzni a rosszindulatúnak tituláltak információit. Teszik mindezt akkor is, hogyha a jóindulatú személyek olykor inkompetensnek bizonyulnak. Másszóval a kisgyermek hajlamosabbak a pozitív belső tulajdonságokat stabilabbnak látni, mint a negatív vonásokat. Ez persze azt is magyarázza, hogy nehézségeik támadnak, hogyha egy rosszindulatú személy kedveskedve próbálja átverni őket. A morális komponens négyéves korban már működik, azaz már képesek megkülönböztetni a szándékosan mondott igaz és hamis állításokat, illetve az ilyenszerű viselkedéshez erkölcsi minősítéseket kapcsolnak. Az episztemikus vigilencia az elmeolvasási képességgel teljesedik ki hatéves kor körül (Mascaro és Sperber, 2009). Ez azt jelenti, hogy nem csak a viselkedést, hanem a szándékot is figyelembe veszik, és rájönnek, hogy a „pokolba vezető út is lehet jóindulattal kikövezve”. Az episztemikus vigilencia kiteljesedésének állomásai tehát a következők: hároméves kor körül a jóindulatúság a bizonyosság és hihetőség záloga, négyévesen megértik, hogy a hazugság hamis állítás, hatéves korra pedig azt is megtanulják, hogy nem csak az információ lehet hamis, hanem a közlő szándéka is. Bizonyára nem véletlen, hogy a félrevezetési szándék felismerésének kezdetei az expliciten működő tudatelmélet megjelenésével esnek egybe, de ennél többről van itt szó. Négyéves kor táján a gyermekek figyelme egyre inkább a kommunikáció módjára irányul, és nem csak tartalmi dolgokat elemeznek. A mentális állapotoknak könnyen megragadható fizikai jelei, amelyek a közlés tartalmát megerősíthetik vagy felülírhatják, ezekre válnak egyre inkább érzékenyekké a gyermekek.

Irodalomjegyzék

- Dósa Z. (2007): *Tanulás, emlékezés, képzelet*. Scientia Kiadó, Kolozsvár.
- Kádár A. (2013): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kinzler, K.D., Dupoux, E., Spelke, E.S. (2007): The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104, 12577–12580.
- Lee, K., Cameron, C.A., Doucette, J., Talwar, V. (2002): Phantoms and fabrications: young children's detection of implausible lies. *Child Development*, 73(6), 1688–1702.
- Mascaro, O., Sperber, D. (2009): The moral, epistemic, and mindreading components of children's vigilance towards deception. *Cognition*, 112, 367–380.
- McCarthy, A., Lee, K. (2009): Children's knowledge of deceptive gaze cues and its relation to their actual lying behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 117–134.
- Phelps, K.E., Woolley, J.D. (1994): The form and function of young children's magical beliefs. *Developmental Psychology*, 30, 385–394.
- Principe, G.F., Haines, B., Adkins, A., Guiliano, S. (2010): False rumors and true belief: Memory processes underlying children's errant reports of rumored events. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107, 407–422.
- Principe, G.F., Kanaya, T., Ceci, S.J., Singh, M. (2006): Believing is seeing: How rumors engender false memories in preschoolers. *Psychological Science*, 17, 243–248.
- Ratner, N.K., Olver, R.R. (1998): Reading a tale of deception, learning a theory of mind? *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 219–239.
- Spelke, E.S., Kinzler, K.D. (2007): Core knowledge. *Developmental Science*, 10, 89–96.
- Stern, E. (2017): Individual differences in the learning potential of human beings. *Science of Learning*, 2, 1–7.
- Tomasello, M. (1999): *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press, Cambridge.
- Woolley, J.D., Phelps, K.E. (1994): Young children's practical reasoning about imagination. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 33–67.
- Woolley, J.D., Wellman, H.M. (1990): Young children's understanding of realities, unrealities, and appearances. *Child Development*, 61, 946–961.

Minták felfedezése a matematikai gondolkodás során az elemi oktatásban

EGRI EDITH

egriedit@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A matematika a minták, a rend, a struktúra és a logikai kapcsolatok tudománya (Devlin, 2000), a minták elemzése, szabályszerűségeik és tulajdonságaik leírása pedig a matematika tanításának egyik célja. Oktatása során hangsúlyt kap a gondolkodásfejlesztés, elemi osztályokban főleg a gondolkodási műveletek következetes alkalmazása révén, viszont a problémahelyzetek, tevékenységek megteremtése által érdemes megvalósítani a gondolkodás logikai szigorúsága és az alkotó fantázia egységét is.

A gyermek (irányított) felfedező aktivitása támogatja matematikai gondolkodásának fejlődését, vagy amint Dienes (1973) fogalmaz, a mentális matematikai struktúráinak kialakítását. Szerinte a „matematikatanulás mozgatóerejének (...) a felfedezés izgalmának kell lennie” (Dienes, 1973, 31).

A gondolkodásfejlesztés hozzásegíti a gyereket a kognitív fejlődéshez. A matematika oktatása során ehhez hozzájárulhatnak a jól megválasztott feladatok, problémák, a szisztematikus megoldási módszerek elsajátítása, a tapasztalati alapok megteremtése, a szabályok, minták felfedeztetése, a logikai szerkezetek megértése, a kérdés módszerének alkalmazása és az érvelés gyakorlása.

A matematikai gondolkodás fogalma

A matematikai gondolkodás egy velünk született, fejlesztendő készség, a tudás és a készségek mozgatórugója, mely nem számtani vagy algebrai problémák megoldását jelenti, hanem a matematika bevonását a valós problémák megoldásába. Magában foglalja a nem rutinszerű tevékenységekben való részvételt (problémamegoldás, modellezés, absztrakciós folyamatok alkalmazása), amelyek vonzzák az analitikus gondolkodást, a kreativitást, a stratégia kidolgozását, a rugalmasságot és a magasabb rendű gondolkodást. Lehetővé teszi az ismeretek és készségek felhasználásának megértését és az aktív, önálló tanulást. Ha valaki fejletlen e téren, akkor valószínűleg nem lesz eredményes számára a matematikai ismeretek értő elsajátítása.

A szakirodalomban a matematikai gondolkodásnak az egyes kultúrákban több megközelítése is létezik (Marsigit, 2006), melyek közül egyik a mintaelemzéssel, másik pedig leginkább a problémamegoldással kapcsolatos.

Devlin (2011) szerint a matematikai gondolkodás a dolgok szemlélésének, a numerikus, strukturális vagy logikai lényegükre való lebontásának és a mögöttük rejlő minták elemzésének módja. A minták viszont nem csak folyamat-, hanem tartalmi összetevői is a matematikai gondolkodásnak és tanulásnak (Vogel, 2005).

Schoenfeld (1992) a matematikai gondolkodást a problémamegoldással kapcsolja össze, amely széleskörű készségeket és képességeket igényel. Az ő felfogása alapján a matematikai gondolkodás felöleli a matematikai ismeretek tudását, a heurisztikát, a metakogníciót és a kontrollt, amelyek irányítják a problémamegoldó tevékenységet, másrészt a hiedelmeket, a hatásokat, az ezeket befolyásoló oktatási környezetet, és nem utolsósorban a döntési képességet is.

Schoenfeld felfogásában matematikai gondolkodást elsajátítani annyi, mint matematikai nézőpontot kialakítani (absztrakció!), valamint kompetenciát fejleszteni a szakma eszközeivel, melyeket a struktúrák megértéséhez használunk fel, hogy értelmet adjunk a matematikának. Schoenfeld a matematikát élő tudománynak nevezi, amely segít megérteni a világ és az elménk mintáit. Így a matematikai gondolkodás során az eljárások memorizálása helyett a megoldáskeresés, a képletek megtanulása helyett a minták feltárása, a gyakorlat-végzés helyett pedig a sejtések megfogalmazása kap hangsúlyt.

Hudson, Henderson és Hudson (2015) alapján a matematikai gondolkodás lehetővé tételéhez fontos úgy a fizikai, mint az intellektuális és az érzelmi részvétel.

De Corte és Verschaffel (2006), valamint Lesh és Zawojewski (2007) szintén összekapcsolják a problémamegoldás és a matematikai gondolkodás folyamatát. Szerintük a matematikai gondolkodás magában foglalja a matematikai érzékalkotás és a problémamegoldó folyamat ismerete és szabályozása közötti bonyolult kapcsolatot.

Goos (2020) a PISA programból ismerős matematikai műveltséggel veti össze a matematikai gondolkodást. Mivel a matematikai műveltség olyan képesség, amely segítségével képesek vagyunk valós helyzetekben alkalmazni matematikai ismereteinket, ezért ez a matematikai gondolkodásnak több összetevőjét tartalmazza, mint pl. érvelés, modellezés, ötletek közötti kapcsolatok.

A matematikai gondolkodás olyan folyamat, amelyben a matematikához kapcsolódó, és a továbbiakban felsorolt kognitív tevékenységek közül legalább egy megtörténik: érvelés, absztrakció, ítélet, bemutatás és átmenet a reprezentációk között, vizualizáció, deduktív és induktív gondolkodás, elemzés, szintézis, összefüggés, általánosítás és bizonyítás (Tall, 2002).

A matematikai gondolkodást főként az ellentmondás, a feszültség, a meglepetés váltja ki, továbbá a kérdezés, a kihívás és a reflektálás légköre támogatja és tartja fenn.

Hogy miért van szükség a művelésére? Mert hajtóereje az előzetes ismeretek és képességek alkalmazásának, segít megtapasztalni a független gondolkodás erejét, és öntudatosságra nevel (Isoda és Katagiri, 2012).

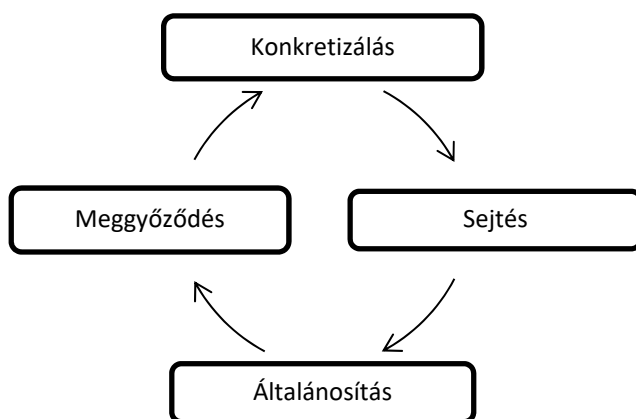
Mint dinamikus folyamat, magában foglalja a lehetőségek meglátását az adott problémahelyzetben, a megoldandó probléma beazonosítását és feltárását, egy olyan matematikai nézőpont kialakítását, amely összekapcsolja a helyzetet a meglévő ismeretekkel, a megoldás elérésének nyomon követését, az eredmény értelmezését a kontextusnak megfelelően.

Mason, Burton és Stacey (2010) szerint mindenki képes matematikai gondolkodásra, és az ember jobban megérti általa önmagát s a világ működését. Fejlődése ugyan lassú, hosszan tartó folyamat, de megfelelő eszközökkel, stratégiákkal, a reflexió gyakorlásával gyorsabbá tehető.

A matematikai gondolkodás vizsgálati folyamatai és komponensei

A matematikai gondolkodás főként a konkretizálás és az általánosítás műveletein alapszik, és sejtéssel, meggyőződéssel párosul (Stacey, 2006). E négy folyamat ciklikus sorrendet követ, ahogy azt az 1. ábra mutatja. Konkretizálás során sajátos eseteket próbálunk ki, adott feltételnek megfelelő, konkrét példákat keresünk, megragadjuk a lényegét. Ez történhet véletlenszerűen vagy szisztematikus úton is (az utóbbi a megfelelőbb). Ezt a gondolkodási folyamatot a sejtés követi, azaz bizonyos összefüggések megjóslása, kérdések, ötletek felvillanása, amely AHA élménnyel járhat együtt, majd az általánosítás művelete, vagyis minták, kapcsolatok felismerése, azonosítása. A megfigyeléseink

ellenőrzésre, indoklásra szorulnak. A meggyőződés fázisában fontos megkeresni az okokat, hogy a közlés során reflektálni tudjunk a megtapasztaltakra, ötleteinkre, a megoldásra. Néha a feltételezésünk módosulásra szorul, ilyenkor újabb példákat kell megvizsgálunk, szükség esetén változtatni a sejtésünkön és ismét végig kell járnunk az egyes gondolkodási folyamatokat. Mason, Burton és Stacey (2010, 73) alapján valamit megsejteni azon múlik, hogy „képesek vagyunk-e mintát vagy analógiát felismerni, más szavakkal, képesek vagyunk-e általánosítani.”



1. ábra: A matematikai gondolkodás alapjául szolgáló vizsgálati folyamatok

A matematikai gondolkodás három komponenssel függ össze: a gondolkodási módszerekkel és műveletekkel, a tartalommal, valamint az attitűddel (Isoda és Katagiri, 2012). A szerzők 11 gondolkodási módszert (mindegyikhez konkrét problémákat) sorolnak fel, melyek kapcsolatban állnak a matematikai gondolkodással: induktív, analógiás, deduktív, integratív, felfedeztető, absztrakt gondolkodás (absztraháló, konkretizáló, idealizáló és a feltételeket tisztázó gondolkodás), egyszerűsítő gondolkodás, általánosítás, konkretizálás, szimbolizálás, kvantifikáció és sematizálás (számokkal és ábrázolással kapcsolatos gondolkodás).

A tartalomhoz kapcsolódó gondolkodást a következő elemekre bontják:

- osztályozás, rendszerezés: adott halmazhoz való tartozás, feltételek alapján;
- mértékegységekre és kapcsolatokra való összpontosítás;
- kifejezések tulajdonságainak alkalmazása, ábrázolása;
- a fogalmak (dolgok, műveletek, ábrák) jelentésének tisztázása és kiterjesztése;
- megértésen alapuló formális számítások használata: algoritmusok létrehozása és végrehajtása;
- becslés, közelítés alkalmazása: objektumok, műveletek perspektívája, szemléletmód kialakítása;
- összpontosítás az alapvető szabályokra, tulajdonságokra;
- funkcionális gondolkodás: változók közötti kapcsolatok, szabályok felfedezése;
- állítások és összefüggések képlettel való kifejezése.

Az attitűd komponens összefüggésében az alábbiakat emelik ki:

- szándék: kísérlet arra, hogy az egyén a problémát, a célokat, a lényegét világosan, egyénileg ragadja és fogalmazza meg;
- észszerűség: logikus lépések megtétele, ítélethozatal, a céloknak való intézkedések megtétele, perspektívák megteremtése, korábban tanultak alkalmazása;
- átlátszóság: a dolgok világos és egyszerű, szervezett ábrázolása;
- kifinomultság: a gondolkodás finomítása, a használnál jobb módszerek és ötletek keresése.

Kiemeljük a kérdés szerepét a matematikai gondolkodás során.

A provokatív kérdések segítenek abban, hogy rávezessük a tanulókat az összefüggések felismerésére, felfedezésére, valamint abban is, hogy mozgósítsák, az új helyzethez képest átszervezzék a matematikai ismereteiket, a tanult módszereket, és nem utolsósorban, a kérdés előmozdíthatja a tudás belsővé válását, mivel felkelti a bizonyítás igényét.

Kérdéseket szükség szerint a tanulási folyamat bármely fázisában lehet feltenni. Bloom taxonómiájának szintjeit figyelembe véve ajánlott magasabb gondolkodási szinteket érintő kérdéseket (is) alkalmazni. Még hasznosabb az, ha a tanuló a problémamegoldás során saját magának fogalmaz meg kérdéseket, melyekre próbálja megtalálni a választ.

Játékok, eszközök a matematikai gondolkodás fejlesztése érdekében

Mit érdemes alkalmazni a matematikai gondolkodás formálásához? Sokszor egy egyszerű eszköz is remek választás lehet. Fontos, hogy lehetőleg a gyerekek számára érdekes, vonzó helyzeteket idézzünk elő, amely bevonzza őket a gondolkodásba, motivációs erővel bír. Például a számrejtvények, trükkök kiválóan alkalmasak lehetnek erre a célra, de ugyancsak gondolkodásra készítenek a nyílt végű problémák, ha azokat megtanítjuk szisztematikusan feldolgozni, alkalmazva a konkretizálás – általánosítás műveletpárost, hangsúlyt fektetve az indoklás, a magyarázat és az összefüggések szükségességének meggyőzésére, a definíciók szerepére a matematikában.

A továbbiakban egy pár eszközt szeretnénk bemutatni, amelyek segíthetnek a matematikai gondolkodás megalapozásában. Használatuk során fontos, hogy a pedagógus produktív módon, a gondolkodást ösztönözve lépjen közbe, kellőképpen segítse a tanulókat a felfedezésük útján.

MathDoku

Devlin (2011) kimutatta, hogy az interaktív játékosítás alkalmazása motiváló hatása mellett növeli a matematikai gondolkodást. Léteznek olyan telefonos alkalmazások is, melyek hasznosnak bizonyulhatnak az elemi osztályos tanulók körében. Ilyen például a MathDoku nevű, Sudoku alapú játék, amely kiváló a számolási készség

fejlesztéséhez. Webes verziója KenKen (vagy CalcuDocu) néven ismert, itt nehézségi fokozatokat lehet beállítani, de akár osztálybajnokságokat is szervezhetünk belőle.

2, -		2, -	
3, +		9, +	4
9, ×			2, ÷
4			

2. ábra: Példa KenKen feladványra

A 2. ábrán látható számok és azokat követő műveleti jelek arra utalnak, hogy az adott színcsoportba (vastag vonallal megjelölt részek) beírandó számok között elvégezve a megjelölt műveletet, mennyi kell legyen az eredmény (pl. a „2, -” szimbólumsorozat jelentése: a beírandó számok különbsége 2-t kell adjon). Ennél a feladványnál a cellákba az 1, 2, 3, 4 számok valamelyikét kell beírni úgy, hogy azok nem ismétlődhetnek sem a sorokban, sem az oszlopokban, ugyanakkor eleget tesznek az összes, vastag vonallal megjelölt rész követelményének. Bagota M. (2014) szerint már II. osztálytól ajánlott használni ezeket a feladványokat 20-as számkörben az összeadás és kivonás gyakorlására, vagy a szorzótábla elmélyítésére.

Számtáblázat (Sugoroku)

A matematikai tevékenységek során egy számtáblázat használata (melyben a számok 0-tól 100-ig, soronként tízesével helyezkednek el, lásd, 3. ábra) több lehetőséget rejthet magában: mintákat vizsgálhatunk az átlók mentén elhelyezkedő számokat illetően, vagy 2x2-es, 3x3-as, stb.

méretű számcsoportokra vonatkozóan (pl. csúcsok összege, kerületen lévő számok összege, a négyzetben lévő összes szám összege, illetve ezek kapcsolata), de téglalap vagy paralelogramma alakú elrendezések szabályosságait is kutathatjuk. Kisebбекnél puzzle alapú játékot készíthetünk egy adott számtáblázat feldarabolásából, amellyel az egyes és tízes számszomszédok beazonosítását gyakorolhatják. Ugyanez a számtáblázat I. osztályban felhasználható a Sugoroku nevű játékhoz (Isoda és Katagiri, 2012), amely segíti a kisgyermek induktív gondolkodásának alakítását is.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100									

3. ábra: Számtáblázat

A Sugoroku egy páros játék, mely alkalmazása esetén minden párnak kiosztunk egy táblázatot (3. ábra), egy-egy bábút és egy-egy dobókockát. A játékosok egyszerre dobnak a kockáikkal, és aki nagyobbat gurít, az a bábujával 10-et, a társa pedig 1-et lép előre. A nyertes az a játékos, amelyik a leghamarabb eljut a 100-hoz.

A játék során a számok összehasonlítása mellett a gyerekek felfedezhetik, hogy kiszámolás nélkül is el lehet jutni a 10-zel nagyobb számra (alsó szomszéd), valamint azt is észrevehetik, hogy a pár tagjainak állása egy jól meghatározott mintát követ: a tízesek és az egyesek helyén álló számjegyek a két játékosnál minden lépéssorozatban

felcserélődnek. Ez azt jelenti, hogy ha a táblázatban a nullából kiindulva a jobb alsó sarokig meghúzzuk az átlót, akkor a két bábu helyes lépéssorozat esetén ehhez az átlóhoz képest szimmetrikusan kell elhelyezkedjen.

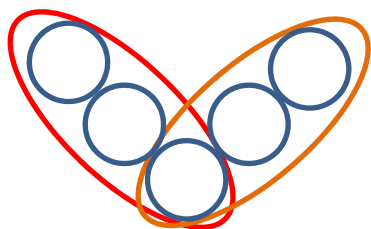
A pedagógus elő is idézhet olyan felállásokat, amelyek nem lehetségesek, majd közösen megvizsgálhatják, hogy miért van ez így. Hasonló kérdésekkel lehet segíteni a tanulók gondolkodását: Ha valaki a 47-es számra jutott a bábujaival, akkor hol állhat a társa? Ebben az esetben hányszor győzött az, aki a 47-esen áll? Hát az ellenfele? Megpróbálhatják rekonstruálni a játékosok győzelmeinek és veszteségeinek lehetséges lépéseit.

Számok bontása egymásutáni számok összegére

Egy másik probléma, amely izgalmas vizsgálódásra, matematikai gondolkodás művelésére ad lehetőséget: a természetes számok egymásutáni számok összegére való felbontása (pl. $13 = 6 + 7$), amely során sok kérdés merülhet fel. Vajon, minden szám felbontható egymásutáni számok összegére? A 4 például nem rendelkezik ezzel a tulajdonsággal. Még milyen számok nem bonthatók fel? Mit mondhatunk róluk? A 15 egy érdekes szám, mivel háromféleképpen is felbontható az említett módon: $15 = 7 + 8 = 4 + 5 + 6 = 1 + 2 + 3 + 4 + 5$. Vajon még mely számokat lehet többféle módon felbontani? Hogy viselkednek a 3-mal osztható számok? (Egyszerűbb esetben lehetne csupán három egymásutáni szám összegének mintázatát tanulmányozni.) Mit mondhatunk azokról a számokról, amelyek pontosan 4 egymásutáni szám összegeként írhatók fel? A vizsgálódás során megfogalmazódott kérdéseink, próbálkozásaink sejtesekhez vezetnek, ezek időközben módosulhatnak, így a matematikai gondolkodás jól ismert folyamatait fogjuk bejárni.

Varázslatos V

A következő gondolkodtató feladat a <https://nrich.maths.org/6274> oldalról származik, Varázslatos V betűk (Magic Vs) néven. A feladvány megoldásához a 4. ábrán megadott V alakzat szerint kell elhelyezni az



4. ábra: Varázslatos V betűk

összes lehetséges módon a számokat 1-től 5-ig úgy, hogy az egyes ágakon (szárnyakon) lévő számhármaskok összege megegyezzen. A matematikai gondolkodást segítő kérdések lehetnek: Meg tudod találni az összes megoldást?

Ha igen, érvelj amellett, hogy valóban nincsen több lehetőség. Mit veszel észre a számok mintázatát illetően? Milyen lehetséges összegek alakulhatnak ki? A csúcsba milyen számok kerülhetnek? Miért? Mi történik, ha pl. 2-től 6-ig, 139-től 143-ig stb. egymás utáni számokat írhatunk be a mintába? Ezekben az esetekben mennyik lehetnek az összegek? Milyen stratégia szerint jó elhelyezni az egymás utáni számokat ahhoz, hogy megtaláljuk az összes varázslatos V betűt? Milyen számokat használjunk, hogy a szárnyakban lévő számok összege éppen 100 legyen? Mi történik akkor, ha a szárnyak eggyel hosszabbak? Ebben az esetben 1-től 7-ig próbáld elhelyezni a számokat! Fogalmazd meg az észrevételeidet!

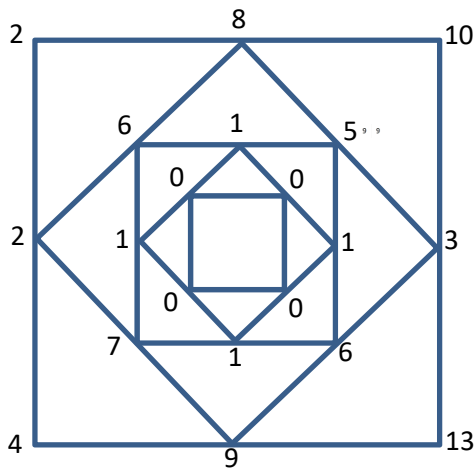
A feladat más variációiban V betű helyett lehet egyéb „szárnyas” elrendezésű betűt használni (pl. K, L, M, N, W betűk bármelyikét).

Különbségnégyszetek

A Diffy Squares (Különbségnégyszetek) egy másik nagyszerű játék, mely kiválóan alkalmas a kivonás gyakorlására, bármely korosztály esetén, miközben logikus gondolkodást, minták azonosítását követeli meg. Titokzatossága miatt motiváló erővel bír, és érdekes felfedező útra készíti a gondolkodót. Lényege a következő: egy

négyzetet rajzolunk, sarkaiba négy különböző számmal, ezután rendre kiszámítjuk a szomszédos számok különbségeit (mindig a nagyobb számból vonjuk ki a kisebbet), és az egyes eredményeket a megfelelő oldalak közepére írjuk. Ezeket a középpontokat összekötjük, így egy újabb négyzet keletkezik. Addig folytatjuk az eljárást, amíg egy olyan négyzetet nem kapunk, amelynek minden csúcsára 0 kerül.

A feladatot Herbert Willis 1971-ben publikálta, de már előtte Enrico Ducci (1864-1940) olasz matematikus is tanulmányozta.



5. ábra: Példa különbség-négyzetekre

Az 5. ábrán látható négyzet kiinduló számai: 2, 10, 13, 4. Ebben az esetben 4 lépés során jutunk el a 0 csúcsú négyzethez. Vajon találunk olyan kiinduló számokat, amelyek 5, 6, 7, 8, 9... stb. lépésesek? A vizsgálódás során különféle kérdések merülhetnek fel bennünk, de azokat a pedagógus is megfogalmazhatja: Vajon kisebb vagy nagyobb számokkal érdemes próbálkozni? Egymáshoz közel legyenek a számok, vagy minél nagyobb különbség legyen közöttük? A számok sorrendje befolyásolja a végeredményt? Nő a négyzetek száma, ha a kiinduló számokat szorozzuk, osszuk, növeljük vagy csökkentjük egy bizonyos értékkel? Mi a helyzet akkor, ha bizonyos mintát követő sorozatok egymás utáni tagjait rendeljük hozzá a négyzet csúcsaihoz: számtani

vagy mértani sorozatokat, lineáris szabállyal megalkotott sorozatokat (az első tagból kiindulva úgy állítjuk elő a következőt, hogy megszorozzuk egy számmal, majd hozzáadunk egy másik számot, végül a kapott értékkel ugyanezt tesszük), egymás után következő négyzetszámokat, köbszámokat, Fibonacci számokat, tribonacci számokat? Mi a közös bennük? (Megjegyezzük, hogy a tribonacci számok képzése a következő: a sorozat első három tagjának összege adja meg a negyedik tagot, és a továbbiakban mindig az előző három egymásutáni tag összege eredményezi a rákövetkezőt). Ilyen és hasonló kérdéseken gondolkodva, megtapasztalhatjuk milyen lehet matematikusként gondolkodni.

Palindromszámok

Egy újabb felfedezésen alapuló játék palindromszámokkal kapcsolatos. Palindromszámnak nevezzük azt a számot, amely a következő tulajdonsággal rendelkezik: számjegyeit fordított sorrendben írva az eredeti számot kapjuk vissza. Palindromszám például a 20402, a 7, vagy az 55 is, mert rendelkeznek az említett tükrös (szimmetrikus) tulajdonsággal. A palindromszámok egyes matematikai feladványokban nagy figyelmet kapnak. De vajon egy adott számból hogyan lehet palindromszámot előállítani? Hozzáadjuk a számhoz a fordítottját, mint például a 42 esetén: $42+24=66$; vagy 534 esetén: $534+435=969$. Azonban nem mindig sikerül ilyen gyorsan eljutni palindrom eredményhez. Néha két, három vagy akár alkalommal is meg kell ismételniünk az eljárást ahhoz, hogy palindromszámot kapjunk. Például: $68+86=154$, $154+451=605$, $605+506=1111$. Ha bevezetjük az egy, két, három- stb. lépéses palindromszámok fogalmát, amely arra utal, hogy hány lépésből jutunk tükörszámokhoz, akkor jó tevékenység lehet a soronként 10-esével elhelyezkedő 1–100 közötti számokat megvizsgálni, majd kiszínezni aszerint, hogy melyik kategóriába tartozik. Megjegyezzük, hogy a 97-es szám hatlépéses palindromszám. Az első száz szám közül a

89 (és a párja, a 98) a legkülönlegesebb, mivel huszonnégy lépésű palindromszámok (az összes többi maximum hatlépésű palindromszám).

Háromjegyű számok esetén is vannak gyorsan elérhető palindromszámok, de az első olyan szám, amelyről nem lehet tudni, hogy mikor jutunk el a fent leírt módszerrel palindromszámhoz, az a 196 (eddig több millió iteráció sem vezetett sikerhez).

Az előző, palindromszám-játékhoz hasonlóan összeadás helyett számok és fordítottjainak különbségét is lehet vizsgálni, mely ismét más, izgalmas minták megtapasztalására ad lehetőséget (9-cel való oszthatóság).

A fentiekén kívül még sok matematikai gondolkodásra alapuló gyakorlatokat találunk Mason és Mtsai (2010) könyvében.

Kártyavár

Végül a Kártyavár nevű, felfedezésen alapuló játékot ismertetjük Kónya és Kovács (2018) tanulmánya alapján, mely problémaszituációt a szerzők a problémamegoldó gondolkodás sajátosságainak feltárására használtak, hogy betekintést kapjanak 2–2 jó matematikai képességgel rendelkező negyedik és ötödik osztályos tanuló modellalkotó és szabályfelismerő (mintakeresési) képességébe. Közben azt is figyelték, hogy a probléma Bruner-féle reprezentációi (enaktív sík = tárgyi tevékenység; ikonikus sík = rajzos tevékenység; szimbolikus sík = szimbólumok használata) milyen hatással vannak a gondolkodásra. A mintakeresésre, mint problémamegoldó stratégiára a kutatás során ötlépcsős modellt használtak:

1. numerikus tapasztalat gyűjtése
2. a felismert minta követése
3. sejtés megfogalmazása
4. próba (egy újabb numerikus próbával meggyőzőbbé tenni a sejtést, vagy elvetni azt)

5. indoklás

A kutatásban résztvevők arra kérték a tanulókat, hogy építsék meg a 6. ábrán láthatóhoz hasonló háromszintes kártyavárat, próbálják gondolatban kiegészíteni négyszintesre, és válaszolják meg, hogy hány lapot kell még hozzátenni az előző építményhez. Ezután az ötszintes várhoz szükséges lapok számára kérdeztek rá (rajz elkészítésére ösztönözve a gyerekeket), illetve



6. ábra: 3-szintes kártyavár

arra kérték, hogy magyarázzák meg, hogyan okoskodnak ebben az esetben; majd arra bízatták, hogy írják le számokkal az 1-, 2-, 3- 4-, 5-szintes várhoz szükséges kártyalapok számát. Végül szabályszerűségek megfogalmazására kérték fel a tanulókat. A kísérletből többek között levonták a következtetést, miszerint „az induktív gondolatmenet a reprezentációs módok változtatásával együtt hozzájárul a tanulók összefüggésfelismerő képességének fejlesztéséhez” (Kónya és Kovács, 2018, 85).

Összefoglalás

Írásunkban a matematikai gondolkodás fontosságát és izgalmát próbáltuk felcsillantani. Az összegyűjtött ötletekkel arra szeretnénk biztatni a matematikát oktató pedagógusokat, hogy próbálják ki azokat, ébresszék fel tanulóik kíváncsiságát, kérdezzenek és adjanak lehetőséget a kérdésésre, indoklásra.

Hasznos lehet egy olyan tanulási kultúra kialakítása, amely támogatja a matematikai gondolkodás alkalmazását, ahol a tanulók megtanulnak kérdezni egy problémával kapcsolatban, érdekli őket a megoldás, motiváltak, ki tudják választani a számukra megfelelő munkamódszert, tudják alkalmazni a korábban tanultakat, látják a

matematika tanulásának értelmét, tudatosan bennük a matematika ereje és szépsége. A pedagógus szerepe egy ilyen kultúra megteremtésében az lehetne, hogy csak stratégiailag avatkozik be, azaz, inkább kérdéseket tesz fel, minthogy részletesen elmagyarázná, hogyan kell valamit megcsinálni; aki azt válaszolja az elakadt tanuló kérdésére: „Nem tudom... Derítsük ki közösen!”

Irodalomjegyzék

- Bagota M. (2014), Egy ötlet: hogyan lehet sudokuval játszani a matematikaórán, *Gyermeknevelés*, 2. évf. 2. szám (73–83), <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/717/612> (2022. 05. 02.)
- De Corte, E. and Verschaffel, L. (2006). Mathematical thinking and learning. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, and R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 103–152). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Devlin, K. (2000). The four faces of mathematics. In M. J. Burke & F. R. Curcio (Eds.), *Learning Mathematics for a New Century: 2000 Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 16–27). Reston, VA: NCTM.
- Devlin, K. (2011). *Mathematics education for a new era: Video games as a medium for learning*, CRC Press.
- Dienes Z. (1973), *Építsük fel a matematikát!*, Gondolat Kiadó, Budapest
- Goos, M. and Kaya, S. Understanding and promoting students' mathematical thinking: a review of research published in ESM, 2020 *Educational Studies in Mathematics* 103(5–6), DOI: 10.1007/s10649-019-09921-7
- Hudson, B., Henderson, S. and Hudson, A. (2015) Developing mathematical thinking in the primary classroom: liberating students and teachers as learners of mathematics, *Journal of Curriculum Studies*, 47:3, 374–398, DOI: 10.1080/00220272.2014.979233
- Isoda, M., and Katagiri, S. (2012). Mathematical thinking: How to develop it in the classroom. Toh Tuck Link: World Scientific. <http://dx.doi.org/10.1142/8163>
- Kaye Stacey (2006), *What is mathematical thinking and why is it important?*, University of Melbourne, Australia. <https://www.researchgate.net/publication/254408829> (2022. 04. 12.)

- Kónya E., Kovács Z. (2018), Fedezzük fel a megoldást: keressünk mintát!, *Gyermeknevelés*, Korszerű komplex matematikatanítás, 6. évf., 1. sz. (76–85). <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/579/478> (2022. 04. 26.)
- Lesh, R., and Zawojewski, J. S. (2007). Problem solving and modelling. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 763–804). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marsigit, (2007), Mathematical thinking across multilateral culture, Makalah disajikan dalam Seminar Nasional Pembelajaran Matematika Sekolah, di Universitas Negeri Yogyakarta http://staffnew.uny.ac.id/upload/131268114/penelitian/Mathematical+Thinking+Across+Multilateral+Culture_Makalah+Marsigit+Semnas+di+Jurdik+Matematika+UNY+2007.pdf (2022. 05. 7.)
- Mason, J., Burton, L. and Stacey, K. (2010), *Thinking Mathematically*, 2nd ed. Harlow: Prentice Hall (Pearson). (<http://mehrmoammadi.ir/wp-content/uploads/2019/11/Thinking-Mathematically.pdf>) (2022. 03. 01.)
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). New York: McMillan.
- Tall, D. (2002). The Psychology of Advanced Mathematical Thinking. In D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 3–24). Kluwer Academic Publishers.
- Vogel, R. (2005), Patterns – a fundamental idea of mathematical thinking and learning, *ZDM*, Vol. 37 (5).

Erkölcsei nevelés mesékkal az óvodában

FÁBIÁN TÍMEA

f.timiiike@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

Mindannyian tudjuk, hogy: „a ma gyermeke, a jövő felnőttje” (Montessori, 1930, 26), a jövőt pedig a mi gyerekeink élik majd meg, és akkor ott a gondolat, hogy milyen felnőttje lesz a jövőnek, ha a mában nem figyelünk az értékek továbbadására. Egészséges, értékekben gazdag és az értékeit tisztelő gyermeket, csak egy ugyanilyen szülő, anya, apa nevelhet. Olyan, aki tudja mit jelent tisztelni másokat, tudja mi a szeretet, tudja, hogyan kell szeretni, tudja, hogy milyen az őszinte, igazságos és becsületes ember és cselekedet, és ezt tovább is tudja adni.

A folyamatosan globalizálódó világunkban, ahol az értékrendszert nélkülözni igencsak egyszerű a ma emberének, nagyon nagy szükség van arra, hogy már az óvodában elkezdjük a gyerekekbe belecsepegtetni ezeket az értékeket. Ezek a gondolatok és egy Gaál idézet – „A mesékben nem az a fontos, mennyire igazak. Hanem hogy számodra miféle kincset rejtenek!” (2008,126) – sarkallt arra, hogy a meséket, mint olyat válasszam az erkölcsi érzék fejlesztésére az óvodában.

Most óvodapedagógusként ezt az értékrendszert, illetve annak szilárdságát a meséken keresztül igyekszem továbbadni a jövő generációjának, hogy minden gyermekből a társadalomnak értékes felnőttje legyen, mert a ma gyermeke a jövő felnőttje.

Most visszacsatolnék egy gondolatra, ami elindított ennek a kutatómunkának az útján, és ami szerint nem az fontos, hogy a meséink mennyire igazak, mennyire nagyotmondóak, vagy éppen hangzatosak, hogy a legszebb, legtisztább irodalmi apparátusokkal láttuk el, vagy szőttük nagy mesemondókat meghazudtoló módon a mondatainkat. Ennél sokkal fontosabb, hogy a csillogó szempárok és az őszinte mosolyú gyermek számára,- de akár magunk számára is- milyen kincset rejtjenek, mit mondanak, mit sugallnak, mit akarnak tanítani, és, hogy megtaláljuk-e magunkat a mondatok mögött, megtalálja-e a gyermek önmagát a mesénkben.

Szociális kompetencia és az erkölcsi nevelés kérdésköre az óvodában

Az erkölcsi nevelés a szociális kompetencia egy sajátos területének tekinthető. Nagy József szerint négy alapvető kompetenciával rendelkezünk vagyis *személyes, kognitív, speciális és szociális*. Ezen kompetencia kutatásának gyökerei az 1950-es évekre nyúlnak vissza, és innentől sokféle körülhatárolás született. A *szociális kompetencia* meghatározza a társas viselkedésünket, a környezetünkkel való interakcióinkat. Mindezt úgy célozza megvalósítani, hogy a másik ember, csoport és közösség érdekeivel összefüggésben maradjon. A szociális kompetencia jelenti a társas kapcsolatok alakulását, a különböző közösségekbe való beilleszkedést, az interperszonális kapcsolatok kialakulásának sikerességét. Fontos, hogy már az óvodában is felmérjük és fejlesszük az óvodások kapcsolatfelvételét, társas viszonyulását, feladatvállalását, feladattartását és erkölcsi érzékét egyaránt, hiszen ezeket a területeket mind felöleli a szociális kompetencia fogalma.

Ahhoz, hogy erkölcsi fejlesztéssel foglalkozhassunk, kérdésként megfogalmazódhat, hogy mi is az erkölcsi nevelés, milyen elemekből épül fel az óvodások „erkölcse”, mi a szerepe a nevelésben, milyen feladatrendszere van az óvodai nevelésben (Péter, 2008), illetve ezekkel összefüggésben milyen az óvodáskorú gyermek erkölcsi ítézőképessége, társas kapcsolatai. Az *erkölcsi nevelés célját* definiálva elmondhatjuk, hogy a cél segíteni az erkölcs elemeinek a gyermeki személyiségbe való interiorizációját és az egyén erkölcsi autonómiájának alakulását. Az erkölcsi nevelés több mint nevelési terület, igencsak átfogó jellegű, így akár egész nevelési folyamatként is értelmezhető. Lényege abban ragadható meg, hogy az egyént erkölcsi alannyá alakítja, hozzásegíti az erkölcsi autonómiához, úgy, hogy megteremti a mindehhez szükséges feltételeket és lehetőségeket.

Az óvodáskor nagy változásokat hoz a gyermek életébe. Az óvodába lépéssel a társas világ is kinyílik a gyermekek előtt, nyelvi és értelmi fejlődése is lehetővé teszi, hogy a környezetét hatékonyabb feltárja, gyermeki kíváncsiságát kiteljesítse. Megtanulnak bizalmat kialakítani a szüleiken kívül más felnőttekkel is, mint az óvodapedagógussal. A szocializáció folyamatában a gyerek egyre inkább megérti a feléje megfogalmazott elvárásokat, és el tudja dönteni, hogy megfelelt-e nekik. Először csak egyszerű konkrét viselkedésekre vonatkozóan (pl. köszönés), de később már összetettebb társas elvárásokkal (pl. bocsánatkérés) kapcsolatban is tudja értelmezni az elvárásokat és értékelni a viselkedését. Az óvodában fokozatosan alakul ki a gyerekek közötti együttműködés a szociális kompetencia fejlődésével (Zsolnai, 2008).

Az óvodai nevelésben az erkölcsi nevelés közösségi nevelés néven jelenik meg. A *koragyermekkorai nevelés curriculumuma* (2019, 15) az Ember és társadalom területen belül említi, mint olyat. Ez a terület magába foglalja az embert, az életmódot, a kapcsolatokat más emberekkel és a környezettel, erkölcsi normákat, valamint az emberi cselekvések

következményeit. Hozzájárul az óvodások erkölcsi neveléséhez is, mivel kialakítja az egyszerű erkölcsi fogalmakat, mint igazság, jóság, tisztelet, becsület, stb., illetve megismerteti a gyermekekkel az erkölcsös magatartás szabályait is. A szociális kapcsolatok közvetítik, hogy a gyermekek hogyan látják önmagukat és társas környezetüket. Az óvodáskorú gyermek így tanulja meg elfogadni és tiszteletben tartani a csoporton belüli közösségi szabályokat, képes lesz a társakkal együttműködni, meghallgatni és tisztelni mások véleményét, elfogadni a másságot, a közösség értékrendjét tiszteletben tartani, tetteinek, cselekedeteinek önmagára és a közösség, csoport többi tagjára gyakorolt hatását felmérni, alkalmazkodni, bízni önmagában és társaiban, őszinte, türelmes és bátor magatartást tanúsítani.

A mese és szerepe az óvodások erkölcsi fejlesztésében

Mindenki „találkozott” már hétfejű sárkánnyal és táltozós paripával, szánkózott már az üveghegyen, hallotta már az aranymadár énekét, és ha nem indult volna el még soha az élet vizéért, akkor itt az ideje, hogy felkerekedjen. Ezek mind olyan szépen hangzanak a mesék szimbolikus nyelvén, hiszen a mesék mindig és minden időben az emberről, az ember lehetőségeiről, választásairól, tévedéseiről, és azok helyrehozásáról mondanak el valami nagyon fontosat. Nem arról szólnak, hogy mindig minden rendben lesz, hanem arról, hogy minden rendbe hozható. A mese kútfő, az ember életében az első csoda, amivel találkozik. Az esti lefekvés csendje tárja elénk azt a varázslatos világot, amely mindig így kezdődik, hogy: Egyszer volt, hol nem volt...- és megnyílik egy hihetetlen világ az Óperenciás tengeren is túl, ahol mindig győz a jó, ahol nincs lehetetlen. A mese az a kút, amelyből az első tiszta csepp vizünket isszuk. A mese a legfontosabb léleksemege a gyermek számára, ami a játék mellett egyértelmű örömforrás. Ennek sikere abban rejlik, hogy jól megválasztott szöveggel és a mesélő, gyermekkel játszó felnőtt személyes varázsával

ragadja el a legkisebb hallgatót is. Az óvodás gyermekek esetében szó sincs feltétlenül írott és olvasott szövegről. Minden a szóbeliségben hat, lehet az akár az életkornak megfelelő, fejből mondott mese is. A mese az egész napi óvodai zajban a csend szigete, pihentet, szórakoztat, táplálja a képzeletet.

A mesének jelentős szerepe van a gyerekek értelmi és érzelmi fejlődésében azért is, mert viselkedési mintákat nyújt számukra. A mese segítségével a vágyak és a képzelet nyelvén sok mindent felfog és megért a gyermek. A mese megnyugtatja, választ kaphat kérdéseire, megtanulja a társas együttélés szabályait, testileg-lelkileg egészséges felnőtté válhat, érzéki és érzelmi alapon szerez benyomásokat a természetről és az emberi élet jelentőségeiről. A mesék nem életkorhoz kötöttek. Minden életkorban más-más jelentésük válik nyilvánvaló, de az mind bizonyos, hogy a gyermek életében felbecsülhetetlen jelentőséggel bírnak. A varázs abban ragadható meg, hogy meséléskor a mesélő és a mesehallgató, ha csak egy parányi időre is, de egymásra talál, és képesek hinni a világjobbító csodákban.

A mese, a mesehallgatás semmi mással nem pótolható. A mese lehetőséget ad arra, hogy a képzeletet és az érzelmeket megmozdító hatásával beszippantsa a gyermeket, a gyermek lelkivilágát és oda röptesse el őt, és addig, ameddig csak a fantáziája engedi, „az Óperenciás tengeren is túlra” akár. (Zilahy, 1994) Akármennyire is képzeletbeli a mese, a jó mese egy valaminek mindig: az igazságnak.

Ha nem egy olyan világban akarunk élni, ami csak a szükséges és kötelező dolgokra figyel, ami csak a problémákról, és azok megoldásáról szól, illetve a haszonszerzés labirintusába ejti fogva az embert, hogyha hiszünk a játék, a mese, a derű a csoda, és leginkább a gyermek önfeledtség erejében, akkor nagyon fontos, hogy olyan gyermekeink tarsolyába olyan útravalót tegyünk, amely felnőttként, „nagy”-ként megtartja, amikor esni készülne, ami felemeli, ha elesett, és ami támogatja minden időben. A mesével belevarázsoljuk a világot a gyermekeink

szívében, legyünk akár szülők, akár pedagógusok. Merjünk szívvel-lélekkel mesélni, merjünk mi is kicsit elvarázsolódní, kirugaszkodni a hétköznapiok mókuskerekéből. Erre nekünk felnőtteknek is lehetőséget adhat a mese, és úgy gondolom, sokszor nagyobb szükségünk van erre a varázslatra, mint a gyermekeknek.

Amikor Bajzáth Máriát arról kérdezték, hogy mit tanácsolna a pedagógusoknak, hogyan foglalkozzanak a mesékkal a válasza az volt, hogy figyeljünk a meseválasztásra, figyeljünk arra, hogy miért mesélünk, és hogy a mese sokkal több annál, mint aminek látszik, hogy „a mese a nevelés táltosparipája”, olyan segítőnk, olyan fogódzónk, amit bármikor tudunk fejlesztő eszközként használni. A mesével, meséléssel való foglalkozással fejleszthető a képzelet, a gondolkodás, a rendszerező képesség, az elemző képesség, a társas kapcsolat. Egy olyan végtelen lehetőséget biztosító „eszköz”, mint az Óperenciás-tenger maga.

A kutatás bemutatása

A kutatási probléma

Nagyon sokat hangsúlyozzuk a mese fontosságát a gyermekek életében. Megannyi kutatás és vizsgálat támasztotta már alá ennek bizonyosságát eddig. Napjainkban, amikor az óvodásainkat sokféle negatív hatás érheti a családban vagy akár a médiahatások által, feladatunk felkészíteni őket arra, hogy meg tudjanak birkózni, le tudjanak győzni minden problémát, minden nehéz helyzetet, és ne a könnyebb utat válasszák, hanem merjenek szembenézni a gondokkal. Úgy gondolom, hogy erre jó lehetőség a mese. Odafigyelve, jól átgondolva, célszerűen megválasztott mesékkal olyan gyerekeket nevelhetünk, akik a mindennapi élethelyzetekben jól és könnyedén eligazodnak, akik egyre tudatosabbá válnak az erkölcsi döntésekben, illetve cselekedetekben, és ezek által emberi értékeikben gazdagodva erkölcsileg szilárd felnőttekké válhatnak.

Ezekkel a gondolatokkal indulva fogalmazódott meg a kutatási problémánk, hogy *a mesék által valóban fejleszthető-e, alakítható-e az óvodáskorú gyermekek erkölcsi ítéltőképessége, illetve a társakkal való kapcsolattartás, a társakhoz viszonyított magatartás, és ez megjelenik-e a társas viszonyaikban.*

A kutatási problémából kiindulva az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A célirányosan választott és feldolgozott mesék által fejlődik az óvodások erkölcsi ítéltőképessége.

2. Az erkölcsi nevelés céljával választott mesék feldolgozásának hatása megjelenik a gyermekek viselkedésében, illetve társas kapcsolataik alakulásában is.

3. A mesék feldolgozása által alakítható, formálható az óvodáskorú gyermekek erkölcsi magatartása, amely megjelenik a társakhoz való viszonyulásukban, a társakkal való kapcsolattartásban is megfigyelhető szabad játék során.

Mintavétel és a kutatás terepe

Ahhoz, hogy választ kapjunk a kérdéseinkre, és nyilvánvalóvá váljanak a hipotéziseim bizonyosságai hozzáférés alapú mintát választottam. Így a kutatás alapjául az Eszterlánc Napközi gyerekcsoportját választottam. 56 középcsoportos gyerek (4-5 éves) vett részt a kutatásban, 23 a saját csoportomból, Gyöngyvirág csoport (kísérleti csoport) és 23 a Boglárka csoportból (kontroll csoport).

1. táblázat: A kísérleti és kontrollcsoport nemek szerinti megoszlása

Gyöngyvirág kísérleti csoport		Boglárka kontrollcsoport	
Fiúk	Lányok	Fiúk	Lányok
13	10	11	12

Kutatási stratégiák és módszerek. A kutatás menete

Kutatási stratégiaként a kétcsoportos kísérletet választottam, amelybe beépült a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) (Nagy és mtsai, 2004), illetve a szociometria.

2. táblázat: A mesékkel való fejlesztés terve

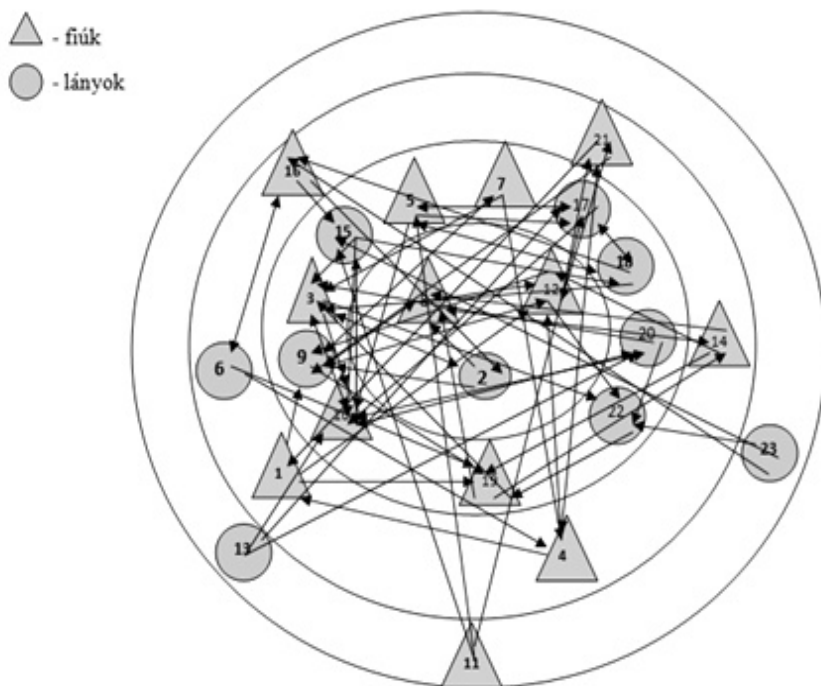
Hetek	Téma/ Mese	Alkalmazott módszerek
1. hét	Kiss Adina: Mese a kicsi kézről	Mesét másként módszer Beszélgetés módszere Közös rajz
2. hét	Lecke barátságból	Mesélés+belső hangok Egyetértés játék Keresgélő játék
3. hét	A kisfiú meg az üres virágcserep	Igaz-hamis játék Véleménykorongok
4. hét	Lelkes Miklós: A csábító számóca	Mesét másként módszer Jóslás módszer Ötletbörze
5. hét	Lelkes Miklós: A legokosabb cselekedet	Szóforgó Véleménykorongok Belső hang
6. hét	Számos barátok farsangja	Dramatizálás Jut eszembe ... módszer
7. hét	A büszke rózsza	Mesét másként Kockázás
8. hét	Bogyó és Babóca: Kanári fiókák	Beszélő korongok Dramatizálás
9. hét	A hangya és az elefánt	Szóforgó A „forró szék”
10. hét	A három fa meséje	Papírszínház Szituációs játék

A preteszt elvégzését követően összeállítottam egy 10 hetes fejlesztési tervet (2. táblázat), amelyben 10 erkölcsi vonzatú mesét válogattam össze, figyelve arra, hogy olyan erkölcsi értékeket ragadjunk meg, mint a megértés, segítségnyújtás, együttérzés, szeretet, megbecsülés, bizalom, barátság, igazságérzet, és ezek alapjául az óvodai ütemtervet is figyelembe véve.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

A társas kapcsolatok alakulása a kísérleti és kontrollcsoportban

A gyűjtött adatokat a szociometriai mátrix alapján dolgoztam fel, ezután elkészítettem a csoportok szociogramját, ami a csoport kapcsolatrendszerének térképe, és a sajátosságok megállapításáért kiszámoltam a különböző mutatókat.



1. szociogram: A kísérleti csoport szociogramja

A szociogramról leolvasható, hogy az adott csoportban 3 gyermek sztárhelyzetben (6 vagy annál több szavazattal), 11 kedvező helyzetű (3-5 választással), 6 kedvezőtlen (1-2 szavazattal rendelkező) és 3 gyermek a perifériára szorult, azaz peremhelyzetű 0-0 választással.

Az alakzatokat, ami annyit jelent, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a gyerekek, pozíciójukat tekintve, a szociogramról

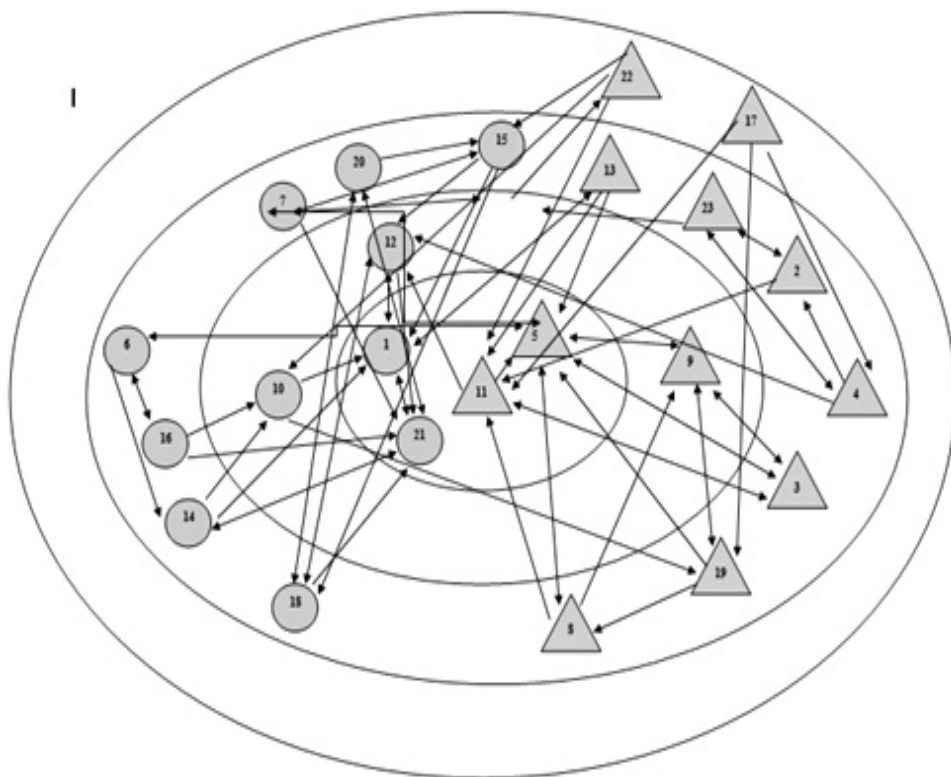
olvashatjuk le. Feltérképezzük az alakzatokat és számba vesszük, hogy hány gyerek alkotja ezeket. Az alakzatok lehetnek nyitottak és zártak.

A nyitott alakzatok közül a legfontosabbak a pár, ami a célcsoportban nem figyelhető meg, vagyis nincs olyan gyerek pár, akik kölcsönösen egymást választották volna, úgy, hogy másokat nem választottak. Egy lánc figyelhető meg, tehát két gyerek egymást kölcsönösen választotta (17-es és 18-as), ők külön-külön is kölcsönösen kapcsolatban állnak más-más gyerekekkel (a 17-es az 5-össel, a 18-as a 16-os és 3-as gyerekekkel). Két csillag alakzat is fellelhető, ahol egyik esetben a középpontban a 8-as, a másik esetben a 12-es gyerek található, ők sztárhelyzetben is állnak.

Zárt alakzatok nem figyelhetőek meg, ez annyit jelent, hogy a csoportban nem jellemző a klikkesedés (ezt a folyamatos megfigyeléseim alatt is tapasztaltam). Kölcsönös választás nélkül a peremhelyzetű gyermekek vannak, a 13-as, 11-es és 23-as, ők választottak, őket viszont nem választotta senki, így úgynevezett elutasítottak a csoportban.

Sztárhelyzetben 2-es lány, a 8-as és 10-es fiú került, továbbá a 9-es, 15-ös, 17-es, 18-as, 20-as, 22-es lány és a 3-as, 10-es, 19-es, 7-es és az 5-ös fiú került a kedvező helyzetbe, kedvezőtlen helyzetű a 6-os lány és az 1-es, 16-os, 21-es, 4-es, és 14-es fiú, periférián helyezkedik el a 13-as és 23-as lány, valamint a 11-es fiú.

A csoport sajátosságainak feltárására olyan mutatókat határoztam meg, mint a kölcsönösségi index, melynek értéke (65,21%) alapján a csoportban magas a magányos gyerekek száma. Figyeltem még a sűrűségi mutatóra, melynek értékét tekintve (0,65) fellazultnak, bizonytalannak állapítható meg a csoport hálózata. A kohéziós index 2,96-os értékével a csoportban a szolidaritás alacsony, kicsi az együttesség élménye. A viszonzott kapcsolatok esetében a csoport értéke bizonytalanságra utal.



2. szociogram: A kontroll csoport szociogramja

A csoport alakzatait figyelve a következők mondhatóak el: nyitott kapcsolatok közül, ami látható egy lánc alakzat, amelyben az 5-ös és 3-as gyerekek választották kölcsönösen egymást, emellett az 5-ös kölcsönös kapcsolatban áll a 8-as, a 3-as a 9-essel. Fellelhető egy csillag alakzat, amelyben az 5-ös, sztárhelyzetű gyermek négy kölcsönös kapcsolattal rendelkezik. Zárt alakzat itt sem figyelhető meg, tehát a kontroll csoportban sem beszélhetünk klikkesedésekről.

A kontroll csoport szociogramjáról leolvasható, hogy 4 gyermek került sztárhelyzetbe, 3 kedvező, 14 kedvezőtlen helyzetű gyermek, és 2 gyermek szorul a perifériára.

A sztárhelyzetben van az 1-es és 21-es lány, valamint a 11-es és 5-ös fiú, kedvező helyzetű a 10-es és 12-es lány, illetve a 9-es fiú, kedvezőtlen helyzetbe került a 15-ös, 20-as, 7-es, 6-os, 16-os, 14-es és 18-

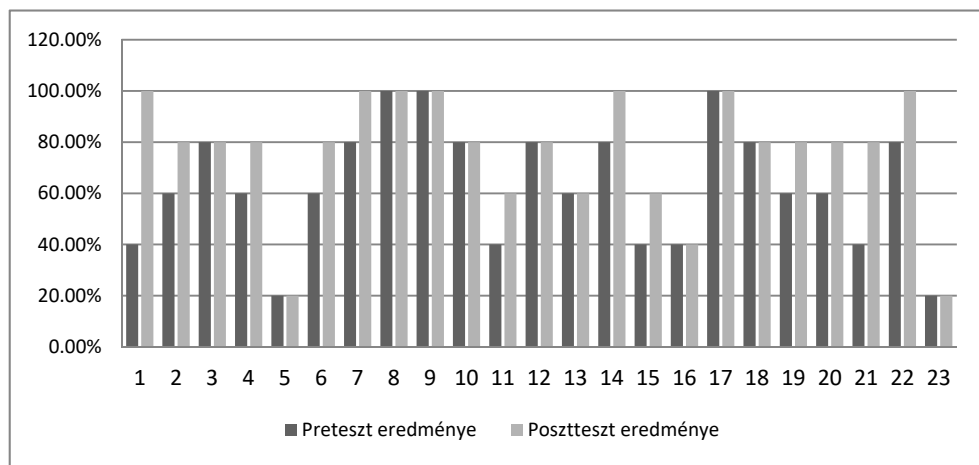
as lány, az 5-ös, 19-es, 3-as, 4-es, 2-es, 23-as, 13-as fiú, és a peremhelyzetben 22-es és 17-es fiú.

Azért, hogy a kontrollcsoport sajátosságait is feltárhassam elvégeztem ugyanazon számításokat, mint a kísérleti csoportom esetében. Az eredmények a következők: a csoport kölcsönösségi indexe (52,17%) azt mutatja, hogy a csoport kohézió nagyon fellazult, mert ezen érték mellett nem mondhatjuk azt, hogy a csoport közösségként működik. A sűrűségi index értéke (0,52) szempontjából szintén egy laza, bizonytalan hálózatu csoportról beszélünk. A csoport kohéziós indexének 2,37 értéke arra enged következtetni, hogy itt is kicsi az együttesség élménye. Ez magyarázható azzal-mindkét csoport esetében-hogy minél nagyobb a csoportlétszám, annál nagyobb az esély a klikkesedésekre. A vizonzott kapcsolatok értéke (17,39) bizonytalanságra utal, de az adatoknál – és ez mindkét csoport esetében hangsúlyozandó – figyelembe kell venni a csoport sajátosságait is.

A közösség alakulásának összehasonlítása: a két csoport összetételét figyelembe véve, az életkori sajátosságaikat szem előtt tartva és a kapott mutatók értékeit analizálva elmondhatjuk, hogy a csoportok közösségének jelleme merőben hasonló. Az értékek közt nincs nagy eltérés, a kölcsönös kapcsolatokról elmondható, hogy egy fellazult közösségről beszélünk, fele arányban mondható, hogy kölcsönösök a baráti kapcsolatok. A magányosodás megállapításakor figyelembe kell vennünk az egyéni jellemzőket, és az esetleges problémákat a csoportban, ami miatt nem működnek közösségként. Ha azt figyeljük a csoportokban, hogy milyen mértékben jutnak kölcsönösen a kapcsolatok, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy kevés a baráti kapcsolat, valószínűleg laza hálózatu csoportjaink vannak. A csoportösszetartás jellegét értelmezve azt mondhatjuk, hogy a csoportokban alacsony a kohézió, de mivel viszonylag nagyobb létszámúak a csoportok, ezért kisebb lehet az összetartás, a szolidaritás. Kisebb létszámú csoportok esetében talán kivédhetőbb a klikkesedés, a baráti csoportosulásokból való kizárása a

gyermeknek. Mindkét csoportban elmondható – a koherencia értékek tekintetében – hogy kevés a viszonzott választás, de nyilvánvalóan itt is a mutatók értékei mellett figyelniük kell a csoport jellemzőire.

Az erkölcsi ítélőképesség alakulása a kísérleti csoportban



1. diagram: A kísérleti csoport eredményeinek összegzése

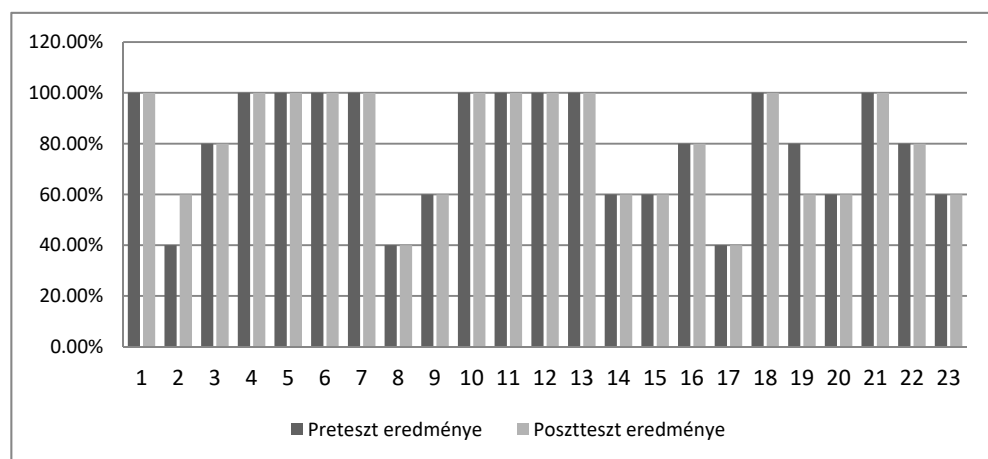
Az előfelmérést 2021 novemberében végeztem. A gyermekeknek a következő szöveget mondtam el: „Sanyi a barátjával játszott, és egy adott pillanatban zsebre tette barátja legkedvesebb játékát. A barátja sokáig kereste legkedvesebb játékát és sokáig sírt.” A feladat az volt, hogy figyeljenek a szövegre és utána beszéljünk róla. Megkérdeztem, mi a véleményük Sanyi tetteről. Ha nem sikerült válaszolni vagy nem megfelelő választ adott, akkor olyan segítő kérdéseket tettem fel, mint „Helyesen cselekedett-e Sanyi, amikor ...?, a válasz után „Miért gondolod így...?, Te mit csináltál volna a helyében?, Mit tanácsolná Sanyinak? Így kezdeményezve beszélgetést a témáról.

A fejlesztés befejezése után, ami 2022 február közepére esett elvégeztem az utófelmérést, hogy lássam milyen eredménnyel zárult a beavatkozás időszaka.

Az 1-es számú diagramon összegeztük az eredményeinket, mind az pre-, mind a posztteszttek tekintetében. Jól látható, hogy a két felméréskor az eredmények változtak. A szövegek elmondásakor azok a gyerekek, akik addig nem értették a szöveget sem, a fejlesztési szakasz után, már képesek voltak jól megítélni a cselekedet helyességét/helytelenségét. Azok, akik meg is értették, és jó ítélőképességgel is rendelkeztek a fejlesztés utánra, már bátrabban és helyesebben tudtak érvelni a mondanivalójuk mellett. Akik odáig jól magyaráztak, jól érveltek, a beavatkozás után már feltűnően éretten gondolkodtak, képesek voltak elmondani ők mit tettek volna másként, mit tanácsolnának Sanyinak, vagy hogyan segítenének neki. Volt, aki azt is elmondta, hogy mi történhetne ezzel a barátsággal, és hogy, mit tanácsolna, hogyan békíteni ki a fiúkat.

Voltak, akik továbbgondolták a történetet, kialakítottak más eseményt, elmondtak hasonló történéseket, magukról vagy másokról, esetleg olyanokat, melyeket csak televízióban láttak/hallottak, de képesek voltak felidézni, összehasonlítani, asszociálni az ott hallott szöveggel.

Az erkölcsi ítélőképesség alakulása a kontrollcsoportban



1. diagram: A kontrollcsoport eredményeinek összegzése

Az előfelmérés 2021 november végén történt. Ugyanazt a szöveget mondtam el ezeknek a gyerekeknek is, mint a kísérleti csoport gyerekeinek és a feladatuk ugyanaz volt, megállapítani Sanyi tettének helyességét/helytelenségét, és beszélgetni kicsit a témáról. Igyekeztem – ha szükség volt- kérdésekkel sarkallni a gyerekeket, hogy egy beszélgetés indulhasson el a szöveggel kapcsolatosan.

A kontrollcsoportban nem történt beavatkozás a két felmérés közti időszakban, ezért az értékek változása nem jellemző. Ahol tapasztalható érték növekedés azzal magyarázható, hogy ott is minden héten legalább egy közösségi nevelés foglalkozást tartottak az óvónők, így nyilvánvalóan valamilyen mértékben fejlődött az ítélőképességük, ezáltal a társakkal való magatartásuk, viszonyulás módjaik is változhattak, mivel már képesek alkalmazni is, amit hallottak, tanultak a mesék által.

Következtetések

A célirányosan választott és feldolgozott mesék által fejlődik az óvodások erkölcsi ítélőképessége és az eredményeinket tekintve megállapíthatóvá vált, hogy igen, ha valóban jól választunk mesét, és azon mesék mondanivalóját különböző módszerekkel feldolgozva megértetjük a gyerekekkel, akkor igen is fejleszthető az erkölcsi ítélőképességük.

Érdekes volt látni és tapasztalni, hogy a gyerekek hogyan látják a dolgokat a meséken keresztül, hogy mennyire egyszerű dolgokban lelik meg azt, ami számukra fontos. Milyen saját élményt, megtapasztalást meséltek el egy-egy mese apropóján. Hogy hogyan dolgoznak, gondolkodnak együtt ezek a kisgyermekek, hogy mit képes megmozdítani bennük a mese, annak világa, töltete.

Az eredményeink is azt bizonyítják, hogy megéri foglalkozni a mesékkel, hogy igenis minden mesével születhet valami új cél, hogy

minden mesével tudunk üzeni valamit a gyermeknek. Minden mese végén, amikor elhangzik az „*Itt a vége, fuss el véle...*”, és netán még „*a csapjon meg az oros vége is*” az a csillogó szemű gyermek elvisz magával valamit, legyen az kimondott vagy ki nem mondott gondolat.

A ma elültetett magból sem lesz holnapra fejlett és termő növény, de gondoskodással, foglalkozással majd szépen kifejlődik. A kisgyermekünk is ilyen aprócska magvak, akikből aztán lesz nagy és erős palánta, csak gondoskodunk és munkálkodnunk kell rajta. A mesék nagyon jó táptalaj erre, az azokkal való játék és munka lehet a fény és a víz, hogy megérjen az a termés.

Irodalomjegyzék

- A koragyermekkori nevelés curriculumuma*, 2019 (<https://www.edums.ro/2019-2020/Koragyermekkori%20neveles%20curriculumuma%202019.pdf>)
- Bettelheim, B. (2005): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Gaál V. (2008): *A tea színe*. Tekapo Kiadó, Budapest.
- Montessori, M. (1930): *A módszerem kézikönyve*. Kisdednevelés Kiadó, Budapest.
- Nagy J. és mtsai (2004): *DIFER- Differenciált Fejlődésvizsgáló Rendszer*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Péter L. (2008): *Nevelélméleti alapkérdések*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Zilahy J. (1994): *Mese- vers az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2 (2008), 119–140.

Az alfa-generációs gyermekek fegyelmezése a digitális „varázseszközök” világában.

Az online oktatás tapasztalatai, tanulságai

FINTA KARINA

karinafinta2@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés és elméleti fogódzók

Amikor azt mondjuk/halljuk, hogy 2020, ugyanúgy tudja mindenki, hogy mire gondolunk: akárcsak a világégések fogalomává váló évszámait említve, erről az évszámról ha akarjuk, ha nem, egy világméretű járvány jut eszünkbe, amely felbolygatta a megszokottnak vélt életünk, olyan változásokat hozva, amelyek mindenkinek új terepet jelentettek, így követelve az emberiségtől mérhetetlen rugalmasságot. Ennek megfelelően elmúlt két évben a tanítási-tanulási folyamat rendkívül változékonyan zajlott le. Amikor pedig a fegyelmezés fogalma kerül terítékre megosztó véleményeket hallhatunk, miközben minden oktatónak, nevelőnek, szülőnek az a célja, hogy kellőképpen nyomatékosítani tudja gyermekében, mi számít helyes illetve helytelen viselkedésnek.

A *Pedagógiai Lexikon* a fegyelmet a következőképpen határozza meg: „ ...általában a társadalmi életben a zavartalan együttéléshez,

együttműködéshez szükséges, erkölcsi szokásokból kialakult vagy előre megállapodott rendszabályokhoz való alkalmazkodás” (Fehér-Wargha, 2003, 109). A fegyelemre való nevelést művészetként is értelmezhetjük, mely bölcsességet igényel a vezetői szerepkört betöltő személytől, és csak akkor lehet hatásos, ha alapját nem a pedagógusi hatalom képezi, hanem a tekintély (Fodor, 2005). Tehát lényege a kölcsönös tisztelet és együttműködés (Nelsen, 2013). Mindezt hogyan lehet jól csinálni? Egyre inkább jelent mindannyiunknak kihívást a jövő nemzedékének drámamentes fegyelmezése az e-világban, hiszen már nagyon kicsi koruktól beszippantja őket az internet univerzuma, és rengeteg elrettentő példát láthatunk arra vonatkozóan, hogy függővé válnak a gyerekek. Payne (2018) azt állítja, hogy az alfa-generáció is elődeihez hasonlóan elveszíti tájékozódóképességét olyankor, amikor sok minden történik velük és körülöttük, erre pedig sokszor viselkedésproblémákkal reagálnak.

A mindenkori pedagógusok vállára mindig is ránehezedett a fegyelmezés feladatköre, mellyel olykor-olykor nehéz megbirkózni, és a járvány ideje alatt teljesen más színtérre is átvetődött e terelgetés, irányítás problémája is: vajon hogyan lehetett hatékonyan fegyelmezni a monitoron megjelenő diákokat; egyáltalán volt-e erre szükség? Vélekedésünk szerint az iskolai színtérben az elemi iskolások körében volt a legnehezebben kivitelezhető a tanítás-tanulás e megváltozott tanulási környezetben, ugyanis bár jól értik az e-világot, mégsem tudott többségünk önállóan boldogulni a megváltozott körülmények között.

Online oktatás alatti fegyelmezés – kutatómódszertani adatok

A vizsgálat célja feltárni az online oktatás és fegyelmezés kapcsolatát, különböző szemszögekből megközelítve. Kiindulópontot a megváltozott körülmények között zajló oktatásban megnyilvánuló fegyelmezés helyzetfeltárása volt, mivel azt feltételeztük, hogy az online

oktatásban több és másabb jellegű fegyelemzésre volt szükség. Ezt a feltételezést az alábbiak szerint bontottuk le:

1. A tanítók véleménye szerint az online oktatás alatt markáns volt a gyerekek szétszórt figyelme, illetve legfőbb fegyelmezetlenség a belekotyogás volt.

2. A megkérdezett pedagógusok a gyerekek érdeklődésének felkeltését vélték a leghatásosabb fegyelmezési technikának az online oktatás ideje alatt, így már a tervezés szakaszában gondoltak a kisdíákok megfelelő motiválására.

3. A szülők véleménye szerint gyermekeik szófogadóak voltak, önfegyelmet tanúsítva vettek részt az online tanórákon.

4. A gyerekek véleménye szerint az online világban megvalósuló oktatást érdekesebbé tették az oktatóprogramok és oktatófilmek

Két kényes, de izgalmas téma összemosása révén, kerestük a választ arra a kérdésre, hogy mennyire vonódtak be fegyelmezetten a kisdíákok a virtuális tantermekben tartott órák feladataiba, mennyire voltak motiváltak egy-egy ilyen órán, illetve, hogyan alkalmazkodtak mindehhez a pedagógusok, hogyan gondolnak vissza az elmúlt időszak nehézségeire, pozitívumaira. Kíváncsak voltunk arra is, hogy milyen jellegű fegyelmezési problémák kerültek elő, hogyan tudták lekötni a gyerekeket egy olyan világban, ahol addig számukra minden a szórakozásról szólt? Választ szerettünk volna kapni arra a kérdésre is, hogy fegyelmezetlenebbek vagy fegyelmezettebbek voltak a gyerekek mint a jelentléti oktatásban, és hogy mennyire igényelték a szülők bevonódását, milyen mértékben volt önfegyelmük. A díákok véleménye alapján azt is vizsgáltuk, hogy mennyire voltak felelősségteljesek az online oktatás alatt.

A kutatási populációt egyrészt már a cím is jelöli: az alfa-generáció. Azonban a kutatásban ez leszűkül a legnagyobb elemi iskolások bevonására. A mintavételi eljárás hozzáférés alapú volt, a Jancsó Benedek Általános Iskola három volt IV. osztályának tanulói,

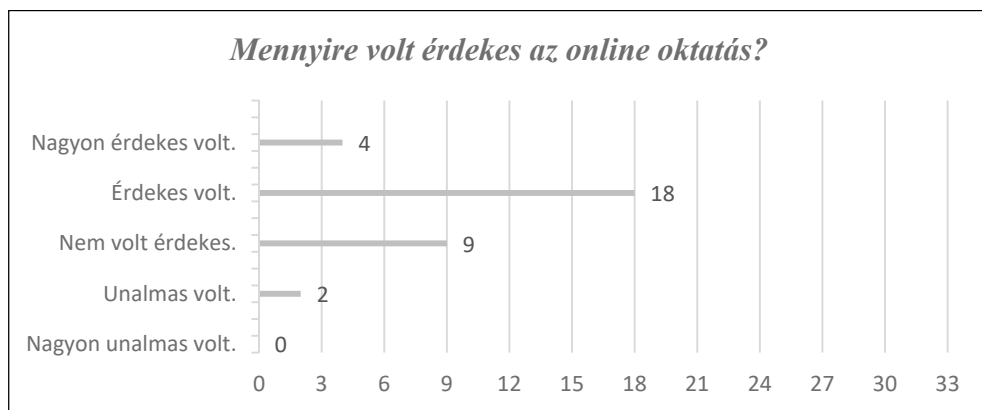
valamint ezen intézmény tanítói és más környékbeli elemi iskolai pedagógusok teszik ki a vizsgálati minta egy részét. Ezen kívül a szülők véleménye is mérvadó volt a kutatási kérdés megválaszolása szempontjából, ezért eredményeiben, a nekik szánt kérdőívet a Jancsó Benedek Általános Iskola tanítónői tették közzé osztálycsoportokban. Összesen, szám szerint 33 negyedikes, 31 tanítónő, valamint 30 szülő járult hozzá a kutatás elvégzéséhez.

Kutatási módszerül az ankétet választottuk, melynek eszköze a kérdőív, így három kérdőívet szerkesztettünk a három célcsoportomnak. A kapott válaszok kiértékelése juttatott el a kutatás eredményeinek megszületéséig, az eredmények szignifikanciájának megvizsgálása érdekében t-próbát is végeztünk. Az adatfelvétel 2022. március – május között zajlott.

Online oktatás alatti fegyelmezés – egy empirikus vizsgálat eredményei

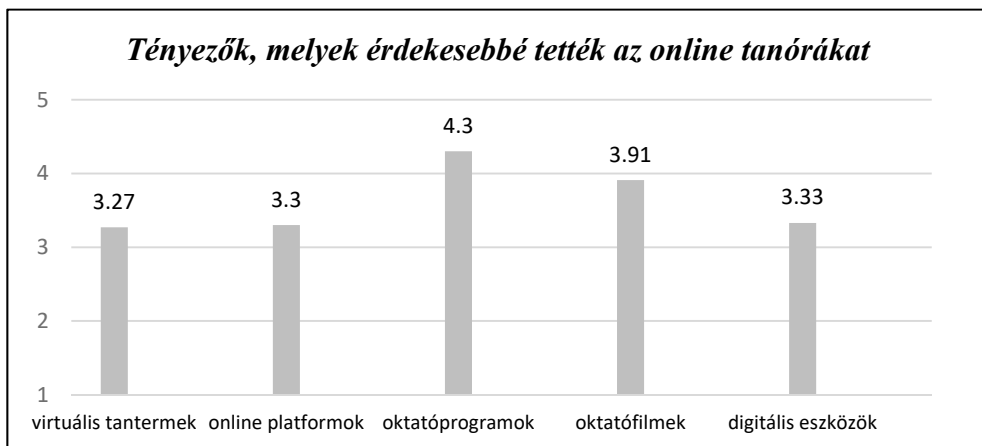
Az eredményeket bvizsgálati alminták mentén mutatjuk meg. Először nézzük, mi derült ki a **tanulók** válaszaiból.

Arra a kérdésre, hogy mennyire vélték érdekesnek a megváltozott körülmények között zajló tanítási-tanulási folyamatot mondhatni magas átlagértéket kaptunk, a középértéktől pozitív irányba mutat: 3,73. Tehát elmondható, hogy a gyerekek az online oktatást érdekesnek vélték. Négyen mondták, hogy nagyon érdekes volt, tizennyolcan érdekesnek vélték, és összesen tizenegy gyerek vélte úgy, hogy az online oktatás nem volt érdekes, azaz unalmas volt. Tehát többségük (22) a érdekes valamely változatát jelölte. A szokatlanság, újdonság, gyermeki kíváncsiság is hozzájárulhatott ezen eredményhez.



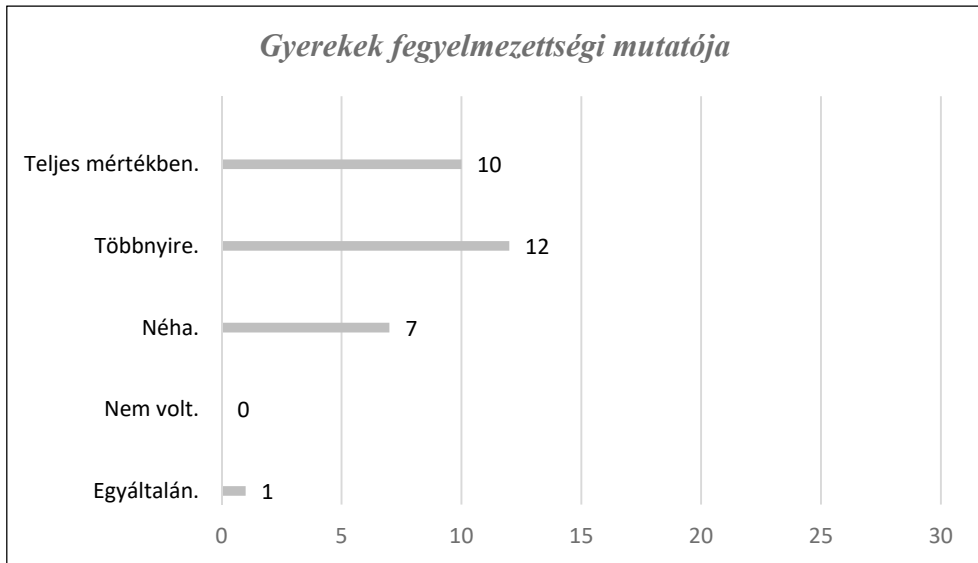
1. ábra: Az online oktatás érdekességének mutatói

Ebből kiindulva érdemesnek találtuk megvizsgálni, hogy mely tényezők járulhattak hozzá az online oktatás érdekességéhez. A gyerekek véleménye szerint az oktatóprogramok, oktatófilmek dobták fel a virtuális tantermekben zajló oktatást, az ezekkel való munkálkodás volt számukra érdekes. Az alábbi táblázatról leolvasható, hogy legmagasabb átlagértéket az oktatóprogramok kapták: 4,30, majd ezt követi az oktatófilmek 3,91 átlagértékkel. Az online tér jobban rákényszerítette a pedagógusokat a digitális világ lehetőségeinek kihasználására, így valószínű, hogy olyan felületek is alkalmaztak, melyek a gyermekek számára ismeretlenek voltak, így emelve az oktatás színvonalát.



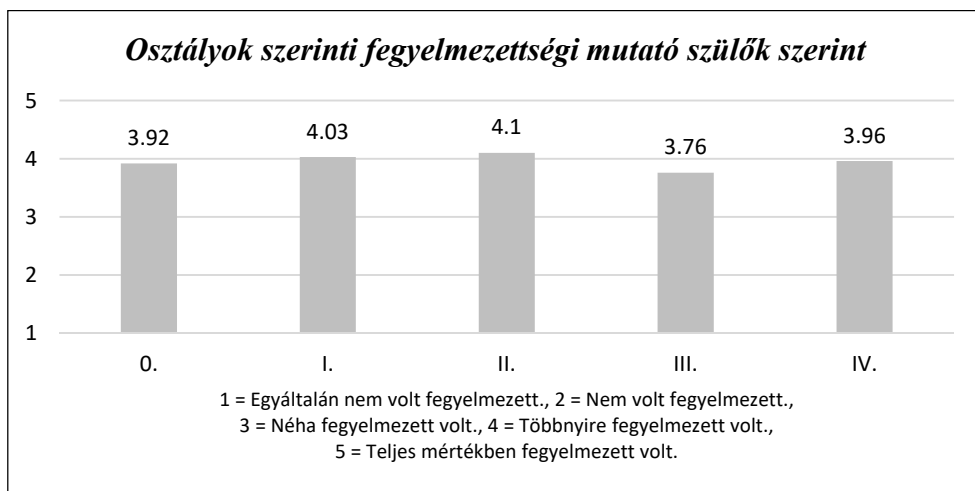
2. ábra: Tényezők, amelyek érdekesebbé tették az online tanórát

A továbbiakban nézzük a **szülők** véleményét. Egyértelműen kijelenthető, hogy a szülők meglátása szerint gyermekeik többnyire fegyelmezettek voltak az online tanórákon. A 30 szülőből 10 úgy gondolta, hogy gyermeke teljes mértékben fegyelmezett volt, 12-en, hogy többnyire fegyelmezett volt, 7-en, hogy néha volt fegyelmezett, és került egy szülő is, aki azt állította, hogy gyermeke fegyelmezetlen volt.



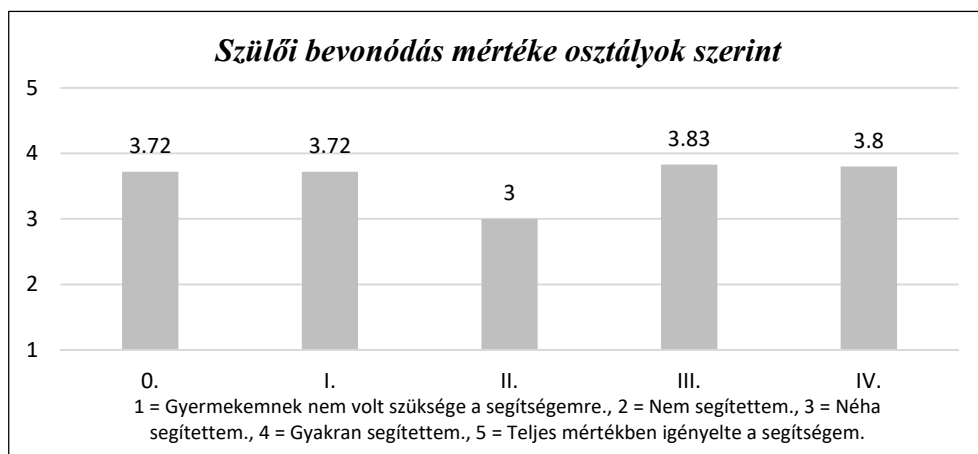
3. ábra: Gyerekek fegyelmezettségi mutatója a szülői vélemények tükrében

Érdekes eredmény az is, hogy minden életkorban majdnem azonos értékeket kaptunk a szülői válaszokból gyermekeik fegyelmezettségét illetően. Véleményük szerint gyermekeikre (osztályoktól függetlenül) jellemző volt a önfegyelem tanúsítása, azaz szófogadóak voltak az online tanórákon. Jól látható, hogy az értékek magasak minden korosztály vonatkozásában – a legmagasabb érték: 4,10 – II. osztály, a legalacsonyabb érték: 3,76 – III. osztály. Szemmel látható, hogy nagyon közeli az átlagértékek és statisztikailag sem jelentős a különbség, $t = 0,88$, $p = 0,23$, így az eredmény nem szignifikáns az életkor tekintetében.



4. ábra: Osztályok szerinti fegyelmezettségi mutató szülők szerint

Az alábbi oszlopdiagram szépen mutatja, hogy életkortól függetlenül szinte azonos volt a szülők bevonódása az online oktatásba, hiszen az értékek alig tolódnak el a semlegestől, 3-4 értékek között mozognak. Tehát látható, hogy helyzetfüggő és nem életkorfüggő volt a szülői bevonódás. A legmagasabb értéket (3,83) a harmadik osztályos szülők véleménye érte el, a legalacsonyabb oszlop pedig a másodikosoké (3). Ezek között sincs azonban szignifikáns különbség, hiszen a $t = 1,03$ és $p = 0,20$.



5. ábra: Szülői bevonódás mértéke osztályok szerint

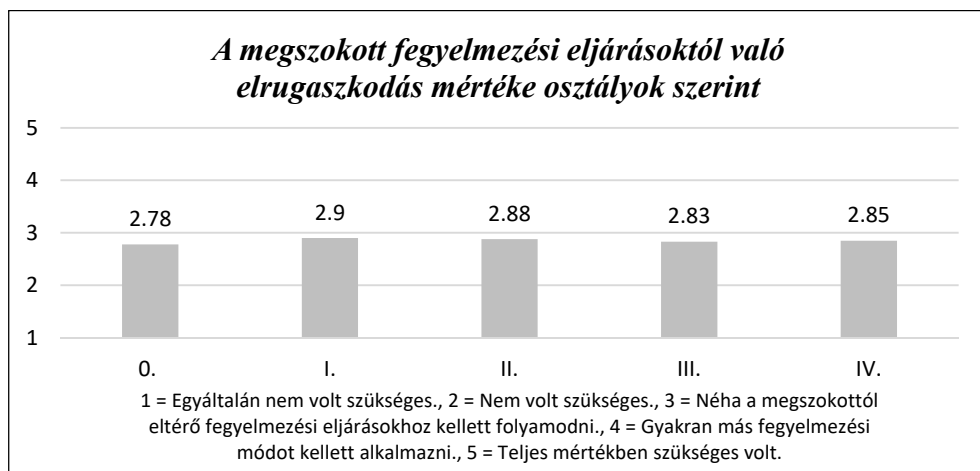
A **pedagógusok** által kitöltött kérdőív is sok érdekes, elgondolkodtató eredményt hozott, a továbbiakban ezeket mutatjuk be.

A megkérdezett tanítók a gyerekek szétszort figyelmére panaszkodtak leginkább, illetve ugyanilyen gyakori normaszegő viselkedés volt a tanulók online órákba való belekotyogása is. Több választ is jelölhettek itt a pedagógusok, mindkét, fent említett problémát 16-on jelölték. A leggyakoribb normaszegő megnyilvánulásokat szemlélteti az alábbi táblázat.

1. táblázat: A leggyakoribb normaszegő megnyilvánulások

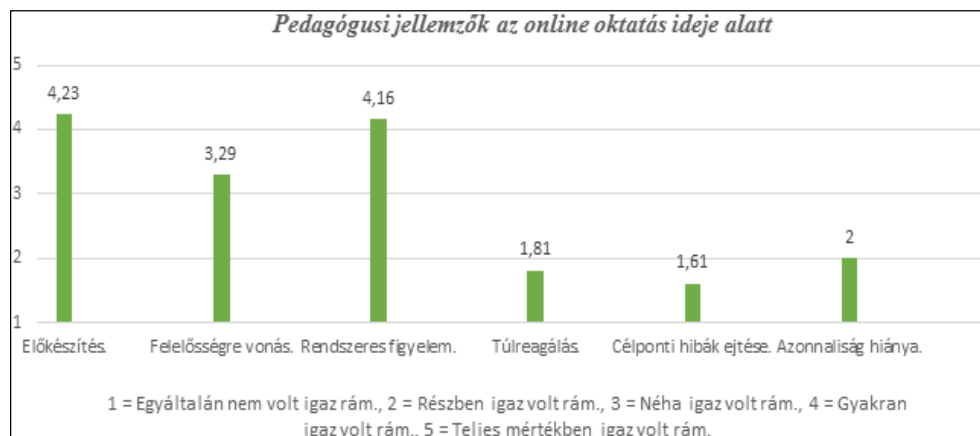
Problémák	Az összes válaszadók közötti szavazatok száma
Szétszort figyelem	16
Meg nem oldott feladatok	8
Kikapcsolt kamerák	14
Elhagyott képernyők	5
Belekotyogás	16
Csábító tárgyakkal való foglalkozás.	11
Szobában jelenlévő felnőttek.	1
A család többi tagja (pl. kistestvér)	1
Nem volt szignifikáns normaszegő viselkedés	1
Nem volt ilyen	1

A megszokott fegyelmezési eljárásoknak is megmaradt a létjogosultsága az online oktatás alatt, hiszen a válaszokból kiolvasható, hogy csak néha, ritkán kellett a megszokottól eltérő fegyelmezési eljárásokhoz folyamodni. Az értékek középérték alattiak, minimális eltérést mutatnak az osztályok átlagai is. A legalacsonyabb az előkészítő, 2,78, a legmagasabb az első: 2,9, amely azonos az osztályoktól független, összes begyűlt válaszból számított átlaggal.



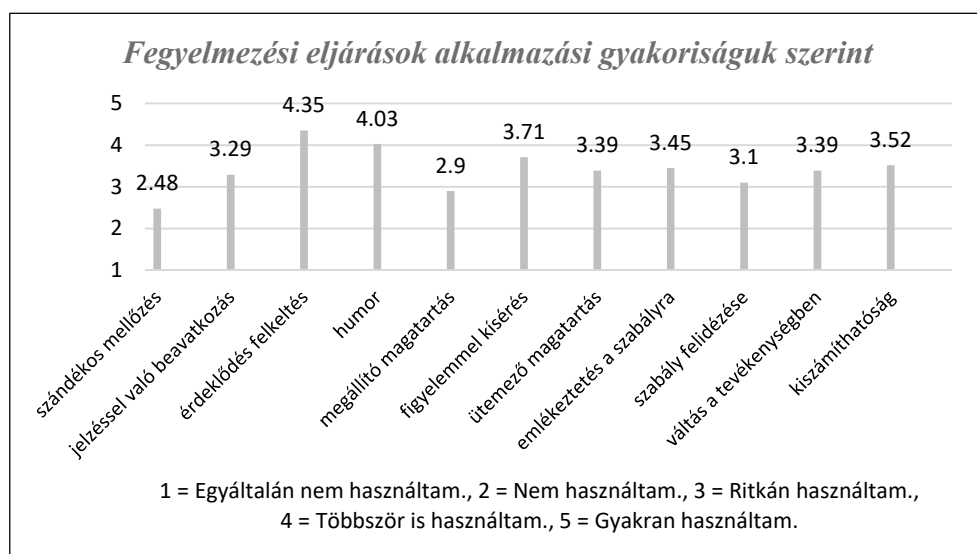
6. ábra: *A megszokott fegyelmezési eljárásoktól való elrugaszkodás mértéke osztályok szerint*

Az alábbi diagram (7. ábra) mutatja, hogy a megkérdezett tanítók szerint a tanóra kellő előkészítése (4,23), a rendszeres megfigyelés (4,16) segített a fegyelmezetlenség megjelenésének elkerülésében, mivel mint ahogyan a 8. ábráról is leolvasható, a legbeváltabb fegyelmezési technika a tanulók érdeklődésének felkeltése. A nyilatkozások szerint elmondható, hogy az online oktatás alatt a kutatásban résztvevő pedagógusok nem ejtettek célponti hibákat, nem reagáltak túl a kisdíjakok különböző megnyilvánulásait, illetve azonnal reagáltak a történésekre.



7. ábra: *Pedagógusi jellemzők az online oktatás ideje alatt*

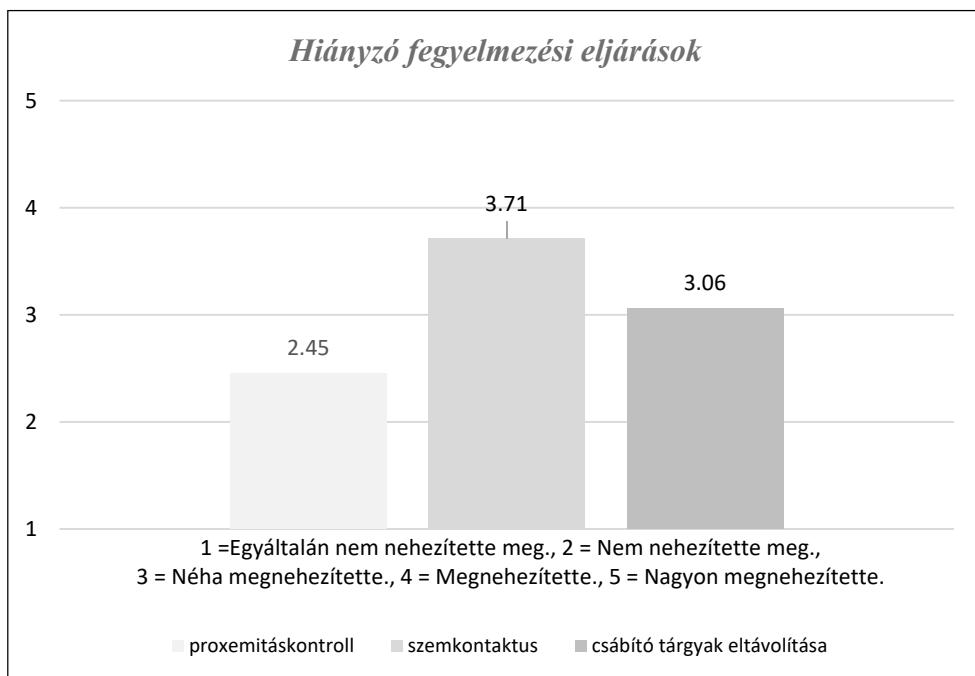
Gyakran használt eljárásnak bizonyult a fegyelmezés során, az érdeklődés felkeltésén túl, a humor is, hiszen átlagértéke: 4,03. A kutatásban résztvevő tanítók rendszeresen próbálták figyelni a képernyők előtt ülő tanulókat, tehát preventívek voltak. Nem hagyták szándékosan szó nélkül az elfogadhatatlan megnyilvánulásokat, mivel a szándékos mellőzés oszlopa a legalacsonyabb, 2,48, azaz középérték alatti. Elenyésző esetben kellett a megállító magatartás eljárását alkalmazni (2,9), illetve ritkán kérték a gyerekeket a véleményadók a szabály felidézésére (3,1). Egyik eljárás sem prezentált szignifikánsan felül a többivel szemben, hiszen t értékének 0,19-et kaptam, p -nek pedig 0,43-at, mely kevéssel ugyan, de kisebb 0,5-nél.



8. ábra: Fegyelmezési eljárások alkalmazási gyakoriságuk szerint

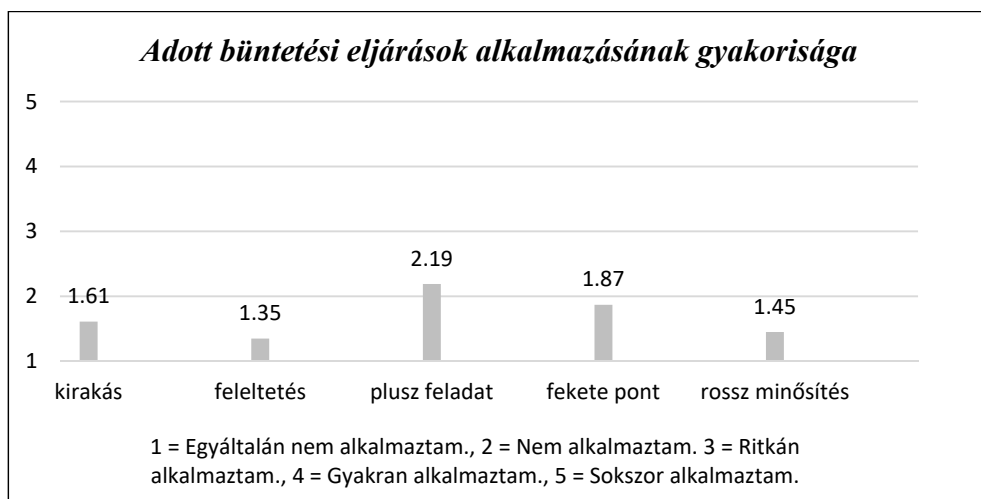
Három olyan fegyelmezési eljárást is jelöltünk, melynek alkalmazása kivitelezhetetlen volt a virtuális tantermekben. Azt kíványuk ezáltal kideríteni, hogy melyik hiánya nehezítette meg az elemi iskolákban dolgozó pedagógusok munkáját. A lista élén a szemkontaktus tartásának hiánya áll. Értéke: 3,71. Legkisebb gondot a

proximitáskontroll alkalmazhatatlansága jelentett. Az átlagok között eltérés figyelhető meg, de statisztikailag nincs jelentős különbség a proximitáskontroll és szemkontaktus tartásának hiánya között, $t = 0,33$, $p = 0,38$, tehát nem szignifikáns az eredmény.



9. ábra: Hiányzó fegyelmezési eljárások

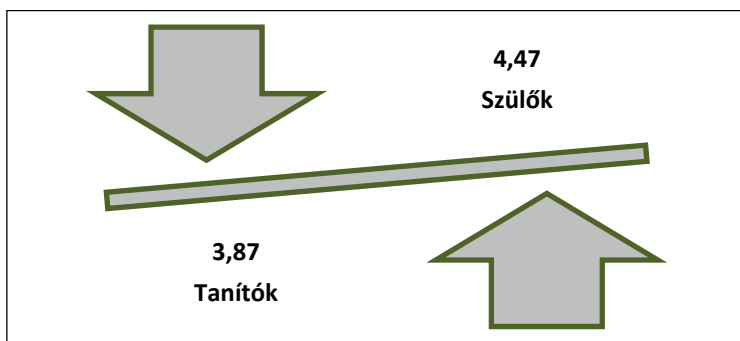
A következő oszlopdiagram mutatja, hogy nem büntették gyakran a gyerekeket a felsorolt lehetőségekkel, és a kérdőívet kitöltő tanítók mentségére szolgál az is, hogy a legmagasabb értéket (2,19) a plusz feladatok kiosztása kapta, tehát nem a legdrasztikusabb eljárások voltak használatosak, bár akadt olyan pedagógus is, aki rossz minősítést osztott a rendbontóknak (1,45). A hagyományosnak vélt fekete pontok osztogatásának értéke is egy és kettő között mozog: 1,87, ahogy a virtuális tanteremből való kirakás is: 1,61. Legkevesebben használták a feleltetést büntetési eljárásként, mert 1,35 átlagérték jött ki ennél.



10. ábra: Adott büntetési eljárások alkalmazásának gyakorisága

A globális hipotézis megvizsgálására irányuló két kijelentésről kellett a pedagógusoknak vélekedniük. Az eredményekből kiolvasható, hogy a megváltozott helyzetben nem föltétlenül volt szükség több, gyakoribb fegyelmezésre (2,68), és az sem jelenthető ki a maga teljességében, hogy a klasszikus fegyelmezési eljárások nem vezettek sikerhez ebben a helyzetben (2,87). Egy-két eljárás hatásos és kivitelezhető volt itt is, a zökkenőmentes tanulásszervezés némi átgondolást követelt, viszont nem kellett gyökeresen elvetni az addig használatos eljárásokat, technikákat.

A két érintett csoportot (szülők, tanítók) megkérdeztünk arról, mit gondolnak mennyire szolgáltak egymás segítségére, mennyire követtek közös célokat az otthontanulás időszakában. Válaszaikat az alábbi ábra veti össze. Szülők esetében igazán magas átlagérték jött ki: 4,47, ennél kicsivel kisebb eredményt kaptam átlagszámítás alkalmával a pedagógusok válaszaiból: 3,87. Az együttműködés mértékének megvizsgálására kétmintás t-próbát használtam, ahhoz, hogy megtudjam, hogy statisztikailag jelentős-e a különbség. A t értéke 0,41 lett, a p pedig 0,35, ami kisebb 0,5-nél, az eredmény tehát nem szignifikáns.



11. ábra: Együttműködés mértéke

Az értékeket nézve kijelenthető, hogy a szülők együttműködőbbeknek látták a pedagógusokat az online oktatás alatt, mint fordítva, de mindkét érték a középértéktől pozitív irányba mutat. Ennél a kérdésnél az értékek a következőket jelentették: 1 = Egyáltalán nem működött együtt., 2 = Nem nagyon működött együtt., 3 = Ritkán együttműködött., 4 = Gyakran együttműködött., 5 = Teljes mértékben együttműködött

Következtetések a hipotézisek mentén

A vizsgálat által körvonalazódott az online oktatás hatásmechanizmusa a fegyelmezés területére, ugyanakkor fény derült ezen időszak néhány pozitívumára, és esetleges buktatójára is.

A megváltozott körülményekből kiindulva azt feltételeztük, hogy az online oktatás alatt több, gyakoribb, más jellegű fegyelmezésre volt szükség, és az eredmények mindennek ellentmondanak, azaz a globális hipotézis megcáfolható. De az eredmények tükrözik azt is, hogy voltak olyan elemei az online oktatásnak, ami valóban nagyobb fegyelmezést igényelt, mert például belekotyogtak az órába, és nehezebb volt megragadni és tartani figyelmüket, dekoncentráltanabbak voltak a pedagógusi véleményekből kiolvasva. A lebontott hipotézisek viszont mind beigazolódtak.

Az első hipotézis, miszerint az online oktatás ideje alatt a tanulókra a szétszórt figyelem volt jellemző, illetve nagyon gyakori volt

a tanórákba való beleköttyögés, beigazolódott (lásd 1. táblázatot). Ebből kikövetkeztethető, hogy az otthoni környezet, a megváltozott tanórák figyelmetlenebbé tették a kisdíákokat, valamint a tanórák zavaró tényezői voltak a beleköttyögások.

A második hipotézisben azt fogalmaztuk meg, hogy a pedagógusok már a tervezés szakaszában gondoltak a gyermekek megfelelő motiválására, mivel a leghatásosabb fegyelmezési technikaként a tanulók érdeklődésének felkeltését tartották (lásd 7., 8. ábrákat). Ezen hipotézist is alátámasztották a kapott vélemények, és ebből kikövetkeztethető, hogy a tanítók próbáltak a gyerekek igényeihez igazodni, hogy kizárhassák az unalmat, mint legfőbb fegyelmezetlenséget kiváltó okot.

A harmadik hipotézis már a szülők véleményére épült, akik szerint gyerekeik fegyelmezetten, önfegyelmet tanúsítva vettek részt a tanórákon a járványhelyzet ideje alatt is. Ez a hipotézis is beigazolódott, tehát elmondható, hogy a megváltozott körülmények nem voltak rossz hatással a gyermekek fegyelmezettségi mutatójára nézve a szülői megítélés szerint (ezt szépen tükrözi a 3-as és 4-es ábra).

Az utolsó hipotézis, amely szerint a gyermekek érdekesnek tartották az oktatóprogramokat, oktatófilmek tanórába való beépítését beigazolódott (lásd 2. ábra). Ebből kiindulva tehát megállapíthatjuk, hogy a digitális világban zajló tanítási-tanulási folyamat ideje alatt a tanítók használták az oktatóprogramokat, oktatófilmeket, ezzel színesebbé, érdekesebbé téve a tananyagot, azaz az IKT eszköztárát hasznosították, és ez tetszett a diákoknak.

Összegzés

Kutatási eredményeink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a megváltozott, járványhelyzet miatt kialakult, online térbe szerveződött tanítási-tanulási folyamatban nem tetőződött a normaszegő viselkedések száma, nem jelentett a pedagógusok számára sem nagyobb gondot a tanulók fegyelmezése elemi osztályokban, mint offline módban.

A kialakult helyzet mindenki számára megterhelő, szokatlan volt, de az új közegbe is tudott alkalmazkodni az alfa-generáció, és az őket nevelő, tanító réteg. A kapott eredmények rávilágítottak a hipotézisek valóságértékére és a kutatási kérdésekre is választ kaptunk.

A kutatásom folyamatában megvizsgáltuk az online oktatás alatt végbemenő fegyelmezés milyenségét, fényt derítve arra, hogy mennyire volt fegyelmezett az alfa-generáció az otthontanulás időszakában. Több nézőpontból is vizsgáltuk e területet, hiszen gyerekeket, szülőket és pedagógusokat is bevontunk a vizsgálatba, és az ő meglátásuk, véleményük szerint jellemeztük az online oktatás és fegyelmezés kapcsolatát. A kisdíjak felelősségteljeseknek bizonyultak, a tanítók megtalálták annak módját, hogy hogyan kössék le a tanítványaikat a digitális világ univerzumában, valamint a szülők is támogatták lehetőségeikhez mérten gyermekeiket. Mérsékelt volt az e-világban tartott tanórák alatti fegyelmezetlenség megnyilvánulása, tehát ily vonatkozásban hatékonyak minősíthetjük az online oktatást (az eredményeink tükrében). E váratlan és szokatlan helyzet erősítette az érintetteket, új tapasztalatokkal, szélesebb látókörrel gyarapította a társadalom tagjait, és bármennyire is káosznak tűnt az oktatás ebben az időszakban, többek, értékesebbek, tapasztaltabbak, rugalmasabbak lettünk általa.

Irodalomjegyzék

- Fehér-Wargha I. (2003): Fegyelem, fegyelmezetlenség, fegyelmezés. *Új Pedagógiai Szemle*, 9, 107–112.
- Fodor L. (2005): Az iskolai fegyelem egyes pszichológiai kérdései. *Közoktatás: A romániai Magyar Pedagógusok Lapja*, 16(4) 3–4.
- Nelsen, J. (2013): *Pozitív fegyelmezés*. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.
- Payne, K. J. (2018): *Melegszívű fegyelmezés. Kisgyermekkortól kamaszkorig*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

A kötődési stílus kései jegyei és az érzelmi intelligencia kisiskoláskorban

GÁL VIOLA

viola913@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető

Az egyetemi tanulmányok alatt elkerülhetetlenül találkozunk a hallgató a kötődés témájával, közismert a kötődés mérésére szolgáló érdekes vizsgálat, valamint az egyes kötődési mintázatok jellemzői és az azok közötti különbségek. A pedagógiai gyakorlatok során megfigyelhetők a gyerekek kötődésre utaló viselkedésmintái. Megfigyeléseink során találkoztunk olyan gyerekekkel, akiknél észrevehetőek voltak a kötődésre utaló jelek, például egyes gyerekek többször kezdeményeztek kommunikációs interakciót társaikkal és a felnőttekkel, voltak olyanok, akik bátran közeledtek felénk, de voltak olyanok is, akik nem igazán ismerkedtek velünk, talán azért, mert nem érezték magukat biztonságban.

Úgy gondoljuk, hogy a kötődés szerepe vitathatatlan az érzelmi intelligencia későbbi alakulásában, ezért empirikus vizsgálatunk azt célozza meg, hogy összefüggéseket állapítsunk meg egy viszonylag kései időszakban, nem az élet első évében, hanem kisiskoláskorban.

A kötődés

A kötődésnek számos meghatározása ismert. A köznyelvben leggyakrabban a szeretet, a ragaszkodás, a szoros érzelmi kapcsolat kifejezéssel azonosítják. A kötődéssel foglalkozók leginkább a ragaszkodás megnevezést használják rá, amely elsősorban az anya és gyermeke közti szoros kapcsolatot tükrözi. John Bowlby angol pszichiáter nevéhez fűződik a korai kötődés elmélete, amely alapján a gyerek folyamatosan keresi gondozójával a közelséget és annak fenntartására törekszik. Az elmélet a kötődést egy veleszületett igénynek tekinti, nem pedig tanult viselkedésnek mutatja be (Bowlby, 1969, idézi Zsolnai, 2018).

Az, hogy a gyerekek az egész világon körülbelül ugyanabban az életkorban kezdik a nyugtalanság jeleit mutatni, ha elsődleges gondozóiktól elválnak, arra utal, hogy a kötődés a fejlődés egyetemes jellemzője. Ez a gondolat vitát váltott ki, melyet a kötődés három magyarázata próbált megfejtetni, melyeket nagyon röviden vázolunk.

Sigmund Freud drive-redukciós magyarázata

Freud fejlődési elméletében fontos szerepe van a kötődés folyamatának. Úgy gondolta, hogy a gyerekek és társas környezetük, főképp az őket gondozó emberek közötti interakciók szabják meg a személyiség és társas kapcsolatok fejlődésének későbbi mintázatát. Szerinte az emberi lényeket is leginkább a biológiai késztetések motiválják. Ilyen késztetések lehetnek például az éhség vagy a szomjúság, valamint olyan izgalmi állapotok, amelyek arra késztetik az élőlényt, hogy az életben maradáshoz megteremtse az alapvető feltételeket (Cole és Cole, 2003). Egyszerűen szólva, a szükségletek kielégítését segítő személy lesz a kötődés tárgya.

Erik Erikson pszichoszociális elmélete

Erikson a pszichoanalitikus elmélet fejlődési fázisaiból indul ki, de kibővíti azokat: azt mondja, hogy a személyiség fejlődése a születéstől a halálig tartó folyamat. A hangsúly ebben az elméletben nem a biológiai tényezőkön (ösztönök), hanem az élet során megtapasztalt környezeti és társas jelenségeken van, amelyek hatnak a személyiség alakulására. Ezért kapta az elmélet a *pszichoszociális* elnevezést (Cole és Cole, 2003).

John Bowlby etológiai magyarázata

Bowlby kötődéseméletét a második világháborúban a családjuktól elválasztott és intézetben nevelt angol gyerekek mentális problémáinak kutatása során fogalmazta meg. Olyan feljegyzéseket vizsgált át, amelyek olyan gyerekekről készültek, akik a kórházban vagy árvaházban nevelkedtek, mivel elvesztették szüleiket vagy hosszú időre elváltak tőlük. Emellett klinikai interjúkról készült beszámolókat is figyelembe vett, amelyek pszichológiailag zavart vagy bűnöző serdülőkkel és felnőttekkel készültek. Az említett forrásokban hasonló viselkedéssorozatra utaló leírásokat talált: amikor a gyerekek először válnak el anyjuktól, nagy félelmet mutatnak, sírnak és megpróbálnak kiszabadulni környezetükből (Cole és Cole, 2003).

A szüleiktől elválasztott kisgyerekek nyugtalanságát a főemlős kölykök viselkedéséhez hasonlította, amik olyan ösztönös válaszokat produkáltak, amelyek az emberi kötődésben alapvetők: kapaszkodás, szopás, sírás és követés. Bowlby szerint a főemlősök ilyesfajta viselkedése az embergyerekeknél is a kötődés fejlődésének filogenetikai alapját képezi.

Ha a gyerek és gondozója között biztos és kölcsönös érzelmi kapcsolat alakul ki, akkor ez a kicsinek segítséget nyújt a biztonság érzetének fenntartásában a gondozójától való egyre gyakoribb és hosszabb elválási időszakokban (Cole és Cole, 2003).

Az anya-gyermek között kialakult kötődés

Az anya-gyermek közötti pszichofiziológiai kapcsolat az anyaméhben alapozódik meg. A magzat a hatodik hónaptól képes az anyai attitűdök és érzések megkülönböztetésére, és reagál is azokra. A magzati fejlődésre ható tényezők: az anyai tápláltság, az érzelmi állapotok, az anyai attitűd a terhesség iránt, a dohányzás, a stressz ugyanúgy befolyásolják a magzat tapasztalatait, valamint idegi fejlődését is (Lázár, 1994).

A szociális lényként született csecsemőre a veleszületett kötődéskészítés jellemző, amely az első hat hét időszakában keresi a rá gondot viselő személyt. Bowlby ezt a veleszületett és a korai anya-gyermek kapcsolatban kiteljesedő környezeti tényezőket összesítve belső munkamodellnek nevezte el. A belső munkamodell két fő részből tevődik össze: szociális kapcsolatok modellje, valamint az én modellje. Ezek egymástól függetlenek, viszont fejlődésükben a családi környezet nagyon fontos szerepet játszik, ahol a gyerek első élményeit és tapasztalatait szerzi. Ez a modell határozza meg a gyerek későbbi kapcsolatait, észleléseit és elvárásait (Bowlby 1969, idézi Zsolnai, 2018).

A kötődés mérése

Mary Ainsworth (1967) megfigyelést végzett Ugandában és az Egyesült Államokban, melyek igazolták, hogy a csecsemők viselkedése egyértelműen az anyai magatartástól függenek. Ennek alapján munkatársaival kidolgozott egy laboratóriumi vizsgálatot, amely 12-18 hónapos gyerekek kötődésének mérésére alkalmas. E vizsgálat az *idegen helyzet* nevet kapta és a következő epizódokból épül fel:

1. Az anya gyermekét a kísérleti szobába viszi, leülteti egy kis székbe, amelyet játékok vesznek körül, majd ő leül a szoba másik végébe.

2. A csecsemő explorál, a szülő segít, ha szükséges.
3. Néhány perc múlva bejön egy idegen nő, csendesen leül, rövid idő után beszélget egy percet az anyával, majd próbál bekapcsolódni a gyermek játékába.
4. Az anya feltűnés nélkül elhagyja a szobát. Ha a gyerek nyugodt, az idegen nő leül, ha a gyerek nyűgös, megpróbálja megnyugtatni.
5. Az anya visszajön, és bekapcsolódik a gyermek játékába, közben az idegen nő távozik.
6. Az anya újra kimegy, és a gyermek egyedül marad.
7. Az idegen nő visszatér. Ha a gyerek nyugtalan, megpróbálja vigasztalni.
8. Az anya visszatér, az idegen távozik.

Mindegyik epizód háromperces. A gyereket detektívtükrokn figyelik, és különböző mutatók mentén regisztrálják a viselkedését. Megfigyelik, hogy mennyire aktív, sír-e, rossz közérzetének megnyilvánulásait, mennyire közeledik anyjához, illetve hogyan viselkedik az idegennel (Atkinson, 1995).

A kötődés típusai

A fent vázolt kísérletből kiindulva a szülőtől való szeparáció, illetve az idegen személlyel történő találkozás révén kiváltott kötődési viselkedés három szervezett mintázatot: a biztonságosan kötődő csecsemők, a bizonytalan-elkerülő csecsemők és a bizonytalan csecsemők csoportját eredményezi. A három koherensen szervezett csoporttól elválik egy negyedik, a dezorganizált kötődési csoportba tartozó gyerekek köre.

A biztonságosan kötődő gyermek az anyja jelenlétében bátran kezdi felfedezni játékait. Amikor az anyja távozik a szobából, a nyugtalanság jeleit mutatja. A gyereket nem vigasztalják meg sem a

játékok, sem az idegen. Nagyon zavarja az egyedüllét, ezért sírni kezd. Anyja visszatérése után megnyugszik, üdvözli és visszatér játszani. A vizsgált gyerekek hatvan-hatvanöt százaléka tartozik ebbe a csoportba.

A bizonytalan-elkerülő kötődési stílus a vizsgált gyerekek húsz százalékanál figyelhető meg. A gyerek nem reagál láthatóan anyja távozására, illetve az újonnan érkező idegen jövetelére sem. Amikor anyja visszatér nem veszi fel vele a kapcsolatot, tovább folytatja játékát. Nem közvetíti érzéseit, de megfigyelhető a heves szívverés, a zaklatottság, mint a biztonságosan kötődő gyerekeknél, viszont őket az idegen meg tudja nyugtatni.

A bizonytalan kötődési stílushoz a vizsgálatban megfigyelt gyerekek tíz százaléka tartozik. Az anya jelenlétében nyugtalan, nem játszik, nem fedezi fel játékait, inkább anyja mellett marad. Amikor az anya kimegy sír, vigasztalást semmiben és senkiben nem talál. Az anya visszatérésekor nem tudja megnyugtatni gyermekét, aki egyidőben kapaszkodik, viszont löki is el magától. A gyerek azt gondolja, hogy ezzel megbünteti anyját távozása miatt.

A dezorganizált stílusú gyerekek számára a szülő egyaránt jelenti a veszélyt és a biztonságot is. Ez a kettősség számukra kezelhetetlen, viselkedésük nem egyértelmű. Amikor az anya visszatér, elindul felé, de félúton megáll, megfordul, és kételkedve néz rá. Nem tudja miként viselkedjen ebben a helyzetben, nem tud megküzdeni ezzel a problémával. A vizsgált gyerekek tíz-tizenöt százaléka sorolható e csoportba (Nyitrai, 2011).

Későbbi fejlődés

Egy csecsemő kötődési mintázata élete során nem szokott megváltozni, csak abban az esetben, ha családi körülményeiben változás áll be. A stresszes helyzetek általában hatnak a szülők gyermekük iránti válaszkészségeikre, és ez kihathat a gyerek biztonságérzetére is.

A kötődési mintázat szoros kapcsolatban áll azzal, hogy a gyerekek később hogyan küzdenek meg az élet által nyújtott új tapasztalatokkal. Egy vizsgálatban kétéveseknek eszközöket adtak a kezükbe, amiknek a segítségével feladatokat kellett megoldjanak. Voltak feladatok, amik megfeleltek a gyerekek életkori tapasztalataiknak, képességeiknek, viszont akadtak olyanok, amik fölülmúlták képességeiket. A tizenkét hónapos csecsemők körében, akik biztonságosan kötődő típust produkáltak, lelkesen megküzdöttek a problémákkal, és ha nehézségbe ütköztek, felnőtteket hívtak segítségül. Akik viszont korábban a bizonytalanul kötődők csoportjába tartoztak, teljesen másképp viselkedtek. Nagyon dühösek lettek, ha érdemben nem tudták teljesíteni a kitűzött feladatokat, nem kértek segítséget. A sikertelenség miatt feladták a próbálkozást, és a feladat megoldatlan maradt (Cole és Cole, 2003).

Az érzelmi intelligencia

A szakirodalomban jelenleg több, egymástól jelentősen eltérő érzelmi intelligencia meghatározás is fellelhető. A különböző modellek részben átfedésben állnak, de bizonyos pontokon ellentmondanak egymásnak. Az elméletek közötti alapvető különbség abban van, hogy kizárólag mentális képességek halmazaként (képesség-alapú modellek: Salovey és Mayer, 1990), vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok együtteseként definiálják az érzelmi intelligenciát (kevert modellek: Cooper és Sawaf, 1977, Goleman, 2008). Azok a szerzők, akik az érzelmi intelligenciát mentális képességek halmazaként definiálják valójában az érzelmileg lényeges információ adaptív feldolgozásában érintett képességek rendszerezésére vállalkoznak. Ebből a nézőpontból, az érzelmi intelligencia lényegében egy intelligencia-forma, amely az érzelmi és társas információval operál (Cooper és Sawaf, 1977; Salovey és Mayer, 1990; Goleman, 2008, idézi Nagy, 2010).

Az érzelmi intelligencia, mint képesség Oláh Attila (2005) megfogalmazásában az érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese. Oláh szerint az érzelmi intelligencia centrális képesség együttesét az alábbiak alkotják: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képessége, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képessége, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képessége, valamint mások érzelmi, viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képesség (Oláh, 2005, 28).

Az érzelmi intelligencia kevert modelljeiben mentális képességek, társas kompetenciák, bizonyos személyiségjellemzők és motivációs faktorok együtteseként jelenik meg. Az érzelmi intelligencia kevert modelljei közül a legismertebb Bar-On (1997) elgondolása, aki szerint: „az érzelmi intelligencia azon érzelmi, személyes és társas kompetenciák, valamint készségek együttese, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén eredményesen küzdjön meg környezete követelményeivel. Bar-On úgy gondolja, hogy az érzelmi intelligencia és a társas intelligencia szorosan összekapcsoló tulajdonságjellemzők, amelyek lényegében egy közös konstruktumnak „az érzelmi és társas intelligenciának” az alkotórészeiként értelmezhetők (Bar-On, 1997, 17).

Az érzelmi intelligencia mérése

Az érzelmi intelligencia mérésére jelenleg két eltérő módszert is használnak a kutatók, önjellemző kérdőíveket, illetve teljesítménysztesteket. Az önjellemző kérdőívek alkalmazásával mért vonás-érzelmi intelligencia, viselkedéses hajlamokra és önjellemzésekre vonatkozik a személy azon tulajdonságaival kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelmi információkat. A képesség-érzelmi intelligencia pedig a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje,

feldolgozza és felhasználja az érzelmi információkat. Ez a típus a kognitív képességek mérésének mintájára teljesítménytesztekkel mérhető (Nagy, 2010).

Néhány ismert módszer az érzelmi intelligencia mérésére: Bar-On – féle Érzelmi Intelligenciateszt, Érzelmi Kompetencia Kérdőív, Multifaktoriális Érzelmi Intelligencia Skála, SZEMIQ (Képes fél-projektív teszt a Szociális és Érzelmi Intelligencia mérésére), EIT 6-8 (Képes Érzelmi Intelligencia Teszt 6-8 éves korosztály részére), EIT 10-15 (Képes Érzelmi Intelligencia Teszt 10- 15 éves korosztály részére).

A Képes Érzelmi Intelligencia Teszt (6-8 éves korosztály részére), feladatainak az összeállítása egy szociális kompetenciákat mérő feladatgyűjteményből indul ki. Első lépésként ki vannak válogatva a kizárólag feladatmegoldáson alapuló érzelmi intelligenciát mérő tételek: 6-8 éves korosztály esetén 37 feladat. Az így kiválasztott feladatok három típusba rendezhetők, minden feladatnál a feladat összeállítása kijelöl egy helyest választ, amely 1 pontot ér, a nem helyes válaszok pedig 0 pontot érnek.

A feladatok első típusa egy érzelmi hívóképből és öt érzelmet kifejező portréból áll, a teszt kitöltő feladata kiválasztani azt a portrét, amely leginkább kifejezi azt az érzelmet, amit az érzelmi hívókép benne kiváltott (lásd, *1-es számú melléklet*).

A második típusú feladat egy érzelmi hívóképből és öt gyermek, különböző érzelemkifejezéseket ábrázoló portréjából áll. E feladattípus során a teszt kitöltő feladata kiválasztani azt a gyermeket, aki valójában jelen van az érzelmi hívókép által leírt jelenetben (l. *2. számú melléklet*).

A feladatok harmadik típusa különböző non-verbális kommunikációs jelzéseket (arc kifejezések, kéz és láb gesztusok, valamint a testtartás) ábrázoló fotókat tartalmaz. Egy-egy képsorozaton belül az első három kép ugyanazt az érzelmi állapotot fejezi ki. Az első három kép által közvetített érzelmi állapotot felismerve kell a teszt kitöltőnek eldöntenie, hogy a képsorozat három képe közül melyik fejezi ki

ugyanazt az érzelmi állapotot. E feladattípus összeállításához az érzelmet kifejező teljes alakos fotókból indultak ki, és ezeket arckifejezés, testtartás, láb és kézgesztusokat kiemelő képekre alakították át. Ezután a fenti logikát követve az azonos érzelmet kifejező és az attól megkülönböztethető más érzelmerkifejezéseket tükröző gesztusokat válogatták össze egy-egy tétel kialakításakor.

Az összeállított tesztek nagyszámú kitöltése után, az eredmények értelmezése alapján a túl nehéz, illetve a túl könnyű vagy a félreérthető tételeket kihagyták. A szelekció eredményeként a 6-8 éveseknél 19 tételt tartottak meg. Így született meg a Képes Érzelmi Intelligencia Teszt 6-8 éves korosztály részére (Oláh, G. Tóth és Nagy, 2005).

A kötődés és az érzelmi intelligencia

A kötődéelmélet az egyik legnépszerűbb és legbefolyásosabb nézet arra vonatkozóan, hogy hogyan befolyásolja az emocionális hajlamokat és mintázatok a szociális környezettel való folyamatos kapcsolat, legfőképpen az anya (gondozó) és a gyermek közötti viszony.

Bowlby (1969) szerint az öröklött alapokra épülő és azokat kiegészítő csecsemő- és koragyermekkorai tapasztalatok olyan belső munkamodellt alakítanak ki, ami arra vonatkozik, hogy mit lehet elvárni egy kapcsolatban a másik féltől (megbízhatunk-e a másokban stb.) A későbbi kísérletek, amelyekben az Ainsworth által meghatározott kötődési típusokat használták fel, igazolták Bowlby elképzeléseit. Azok a gyerekek, akik egy adott életkorban biztonságosan kötődnek, óvodás- és kisiskolás korukban szociálisanabbnak és kommunikatívabbnak bizonyultak, mind a kortársaikkal, mind a felnőttekkel, és jobb problémamegoldó képességgel rendelkeztek (Bowlby, 1969, idézi Zsolnai, 2018).

Egyes kutatásokból (például Mikulincer-Shaver, 2006) megtudhatjuk, hogy a biztos kötődéssel rendelkező személyek

magabiztosabbak, pozitívabb az attitűdjük a társas helyzetekből fakadó problémák megoldásában, fejlettebb szociális készségekkel rendelkeznek, a problémákat ezáltal konstruktív módon oldják meg azokkal összehasonlítva, akik bizonytalan kötődésűek (Mikulincer-Shaver, 2006, idézi Zsolnai, 2018).

A kötődési stílus kései jegyei és az érzelmi intelligencia empirikus vizsgálata

Kutatásunk során azt szeretnénk volna megtudni, hogy kisiskoláskorban a kötődési stílus miképp befolyásolja az érzelmi intelligencia alakulását, valamint arra is szeretnénk volna választ kapni, hogy egyes kötődési stílusoknál mennyire fejlett az érzelmi intelligencia szintje. Hipotéziseinket a fenti megállapításokra alapozva fogalmaztuk meg:

1. A biztonságosan kötődő gyerekeknél az érzelmi intelligencia fejlettségi szintje megfelelő az elvárásoknak, vagyis pozitív összefüggés van a kötődés biztonsága és az érzelmi intelligencia között.
2. A bizonytalan-elkerülő kötődési stílusba tartozó gyerekek érzelmi intelligencia szintje nem felel meg az elvárásoknak, nehezen ismerik fel saját érzelmeiket, valamint más személyek érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásait is.

Kutatásunk során két módszert: az írásbeli kikérdezés módszerét, valamint egy pszichológiai tesztet alkalmaztunk. Az írásbeli kikérdezés eszközeként a kérdőívet használtam, hiszen az volt a legmegfelelőbb a kötődés mérésére. Egy kérdőívet készítettem el Mary Ainsworth (1967) „idegen helyzet” nevű vizsgálata alapján, amelyben olyan kijelentéseket fogalmaztam meg, melyek megfelelnek a kisiskolás gyerekek életkori sajátosságainak, valamint alkalmasak a kisiskolás gyerekek kötődési stílusának felmérésére (lásd, 3. számú melléklet).

A vizsgálati személyek minden kijelentésnél öt lehetséges válasz közül dönthettek: Egyáltalán nem értek egyet; Nem értek egyet; Nem tudom, semleges; Egyetértek; Teljes mértékben egyetértek.

A pszichológiai tesztek közül Oláh, Tóth és Nagy (2005) által összeállított *Képes érzelmi intelligencia* tesztet használtuk fel, ami a 6-8 éves korosztály részére szolgál.

A kutatás helyszíne a csíkszentgyörgyi Gál Sándor Általános Iskola 2. osztálya, ahol huszonhárom gyereket, tizennégy lányt és kilenc fiút vizsgáltunk, akik hét- és nyolcévesek. A vizsgálati személyeket hozzáférhetőség alapján választottuk ki, az életkor figyelembe vételével.

Az adatok feldolgozása, elemzése

A kötődés mérésére szolgáló kérdőívek válaszai alapján sikerült felmérnünk a gyerekek kötődési mintáit, így mindegyiküknél azonosítani tudtuk a kötődési stílust, amelyikbe tartoznak.

A kötődési stílusokra vonatkozó szakirodalomhoz szorosan kapcsolódó eredmények születtek, hiszen a két leggyakoribb kötődési stílusba sorolhatók a vizsgálatban résztvevő gyerekek. A kérdőívet kitöltő huszonhárom gyerek közül, tizenhét a megadott válaszaik alapján a biztonságos kötődési stílusba tartozik. Ezek a gyerekek édesanyjuk (vagy más közeli felnőtt) jelenlétében könnyedén lefoglalják magukat, viszont amikor távozik édesanyjuk (vagy más közeli felnőtt) nyugtalanná válnak. Ebben a nyugtalan állapotban, nem tud vigasz lenni számukra egy idegen személy, csupán édesanyjuk (gondozójuk) haza- vagy visszatérése hoz megnyugvást. Az említett biztonságosan kötődő gyerekeken kívül, a másik leggyakoribb kötődési stílus jelent meg a vizsgált gyerekek körében, a bizonytalan-elkerülők csoportja, amelybe hat gyereket soroltam be. E kötődési stílusba illő gyerekek, nem mutatják ki annyira nyugtalanságukat anyjuk távozásakor, valamint őket meg tudja vigasztalni egy idegen személy.

A vizsgálat második részében a gyerekek érzelmi intelligenciájának fejlettségét mértük fel a *Képes érzelmi intelligencia teszt* segítségével. A tesztek kitöltése után a javítókulcs alapján pontoztuk a gyerekek válaszait. Az érzelmi intelligencia teszten maximálisan elérhető pontszám tizenkilenc volt, amelyet három gyerek szerzett meg, ami azt tükrözi, hogy ők nagyon fejlett érzelmi intelligenciával rendelkeznek. A gyerekek többsége tizenhat ponton felül teljesített, ami azt jelenti, hogy ezeknek a gyerekeknek is fejlett az érzelmi intelligenciájuk, vagyis megfelel az elvárásoknak. A többi gyerek, pontosan hat személy tizenegy pont alatt teljesített, ami alapján elmondható, hogy nekik kevésbé fejlett az érzelmi intelligenciájuk.

Ezt követően a biztonságosan, illetve a bizonytalan-elkerülő kötődő gyerekek érzelmi intelligencia teszten elért pontszámait független mintás t próba segítségével hasonlítottuk össze, amelynek alapján a t értéke 17,62, valamint a p értéke kisebb, mint .00001. Ennek alapján megállapítható, hogy szignifikáns különbség figyelhető meg a biztonságos, illetve a bizonytalan-elkerülő kötődők érzelmi intelligencia teszten elért pontszámaik között.

A kutatás eredményei alapján arra következtethetünk, hogy valóban kapcsolat van a kötődés biztonsága és az érzelmi intelligencia között, amit az érzelmi intelligencia teszten elért pontszámok igazolnak, így az első hipotézisünk beigazolódott. A második hipotézisben a bizonytalan-elkerülő kötődők saját és mások érzelmeinek felismerési nehézségeiről volt szó, ami ugyancsak beigazolódott a gyerekek érzelmi intelligencia teszten adott válaszaik alapján, hiszen az egyes feladatoknál nem tudták az érzelmi hívókép által jelölt érzelmeket felismerni és kiválasztani, így jóval kevesebb pontot értek el, mint a biztonságosan kötődő társaik.

A kötődés, a kötődési mintázatok felderítése, valamint az érzelmi intelligencia alakulása és a kötődéssel való kapcsolata nagyon összetett folyamat. A kutatásunk során azt próbáltuk bebizonyítani, hogy mennyire

fontos a biztonságos kötődés kialakítása, amelyben a szülőknek nagyon nagy szerepe van, hiszen, ha gyerekeikkel megtapasztaltatják a biztonság korai élményét, az nagyban hozzájárul a későbbi fejlődésükhöz. A kötődés megfelelő kialakulása pozitívan hat szociális és érzelmi kapcsolataikra egyaránt. Elvárásainknak megfelelően az eredmények alátámasztják, hogy a mintában szereplő gyerekek többsége, ahogyan az erre vonatkozó szakirodalomban is ezt sugallja, biztonságosan kötődő, ami arra utal, hogy csecsemőkorukban édesanyjuk (gondozójuk) által megtapasztalhatták a biztonság korai élményét.

Irodalomjegyzék

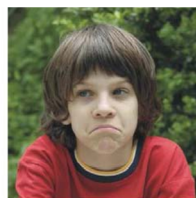
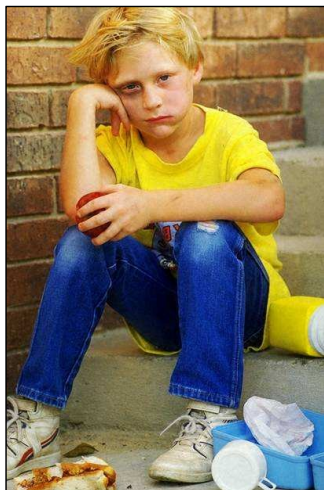
- Atkinson, R. L., Atkinson, R.C., Smith, E. E., Ben, D. J. (1995): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bar-On, R. (1997): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Cole, M., Cole, S. R. (2003): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lázár I. (1994): *Szociálpszichoimmunológia*. Kandidátusi értekezés. Kézirat, Budapest.
- Nagy H. (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. Disszertáció kézirat. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Nyitrai E. (2011): *Érintés hatalma*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Oláh A, G. Tóth K., Nagy H. (2005): *Szociális kompetencia és érzelmi intelligencia feladatok 6-8 évesek számára*. Budapest: sulíNova Kht.
- Oláh A. (2005): *SZEMIQ Képes fél-projektív teszt a szociális és érzelmi intelligencia mérésére*. HI PRESS Kiadó, Budapest.
- Zsolnai A. (2018): *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Mellékletek

1. melléklet: *Első típusú feladat az érzelmi intelligencia mérésére* (Instrukció: Milyen érzést vált ki benned ez a kép? Melyik arckifejezés tükrözi legjobban azt, amit te érzel? A kiválasztott kép alá tegyél egy X-et!)



2. melléklet: *Második típusú feladat az érzelmi intelligencia mérésére* (Instrukció: Nézd meg ezt a fiút! Szerinted melyik gyerek ül vele szemben? A kiválasztott kép alá tegyél egy X-et!)



3. melléklet: *Kérdőív a kisiskolás gyerekek kötődési stílusának vizsgálatára*

Kedves gyerekek!

Örülnék, ha a segítségemre lennétek egy kutatásban, ami azt vizsgálja, hogy mennyire ragaszkodtok édesanyátokhoz (vagy egy másik közeli felnőttökhöz) és hogy mennyire fejlettek az érzelmeitek. Ehhez készítettem el az adott kérdőívet, aminek az eredményeit az államvizsga dolgozatomhoz használok fel, ezért arra kérek, hogy minél átgondoltabb és őszinte válaszokat adjatok meg. Köszönöm a segítségetek!

Neved:

Nemed:

Életkorod:

Kérlek, jelöld X-el, hogy melyik állítással értesz egyet, és melyikkel nem! Ha egyáltalán nem értesz egyet az adott állítással, akkor az első kis négyzetbe jelöld az X-et, ha nem értesz egyet, akkor a másodikba jelöld, ha nem tudod eldönteni, akkor a harmadikba jelöld, ha egyetértesz, akkor a negyedikbe jelöld, ha pedig teljes mértékben egyetértesz, akkor az utolsóba, az ötödik négyzetbe jelöld!

	Egyáltalán nem értek egyet	Nem értek egyet	Nem tudom, semleges	Egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
1. Egy játékkal teli szobában könnyedén lefoglalnám magam, még akkor is, ha édesanyám nem lenne jelen.					
2. Ha segítségre van szükségem, édesanyámtól kérek segítséget.					
3. Szívesen játszánék idegen személyekkel is.					
4. Édesanyám távollétében nyugtalan vagyok.					
5. Könnyen elmaradok otthon, akár idegenek társaságában is.					
6. Édesanyám jelenlétében nyugtalan vagyok.					
7. Édesanyám hazatérésekor haragszom rá, amiért magamra hagyott.					
8. Ha szomorú vagyok édesanyám távollétében, meg tud vigasztalni egy idegen személy.					
9. Édesanyám hazatérésekor mindig megnyugszom.					
10. Édesanyám jelenlétében biztonságban érzem magam.					

A szülők beiskolázási szempontjai iskolaváros és vidéki környezet tekintetében

HAJDU BARBARA

hajdubarbara9@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A neveléstudomány egyetlen dologban eltér a megannyi tudományágtól, mégpedig abban, hogy a témában nem léteznek laikusok. Mindenkinek meggyőződése, hogy a saját belátása a legjobb és leghelyesebb. Azonban a nevelés nagyon nehezen körülhatárolható, hiszen nincsenek szabályszerűségek, csak különböző elvek és elméletek. Noha alapvetően az iskolák tanulásszervezési módja központilag meghatározott, mégis akadnak különbségek iskolák és iskolák között, ezek az eltérések kiváltképpen a városi és vidéki intézmények oktatási folyamatának lebonyolításában kiemelkedőek. Napjainkban a szülőknek lehetőségük van arra, hogy gyermekeiket olyan intézménybe írássák, amely az ő nézeteiknek a leginkább megfelel, és a leginkább azonosulni tudnak az adott pedagógiai szemlélettel. A szülők döntése lehet akár az is, hogy bár vidéken élnek, behozzák gyermekeiket a városi iskolákba, bizakodva annak előnyeiben. Számos ilyen helyzetet, elnéptelenedő iskolát látva, okkal tehetjük fel a kérdést: ez valóban egy létező jelenség?

Az élet bármely területét is tekintjük, döntéseinket mindig külső és belső tényezők egyaránt befolyásolják. Ezeknek a tényezőknek a legtöbb esetben nem tulajdonítunk különösebb figyelmet, sokszor talán fel sem ismerjük, hogy mekkora mértékben gyakorolnak hatást választásunkra. Esetünkben, hogyha kifejezetten a szülők beiskolázási szempontjait tartjuk szem előtt, akkor olyan tényezőkre gondolhatunk, mint a pedagógus személyisége, az iskola által képviselt eszmék, a logisztika, az infrastruktúra vagy éppen akár az iskola társadalmi megítélése. Vajon melyek azok a szempontok, amelyek mellett a szülők döntenek, és melyek azok, amelyek miatt a körzeti iskolákat mellőzik?

A szülők iskolaválasztását befolyásoló tényezők

Amikor egy szülő gyermeke beiskoláztatása előtt áll, nagy feladatnak bizonyul, hogy a legjobb intézmény mellett döntsön, hogy gyermeke a lehető legjobb körülmények között a legjobb pedagógusoktól szívja magába a tudást. Habár nem minden szülőnek van lehetősége válogatni az iskolák között, a tapasztalat mégis azt igazolja, hogy aki teheti, a legjobb presztízssű iskolával próbálkozik meg. Az intézmények társadalmi megítélései hosszú évek alatt alakultak ki, azonban amelyik iskola elismerésnek örvend, az biztosan nem fog soha gyermekhiánnyal küszködni. Ugyanígy viszont bizonyos intézményeknek nagyon nehéz levetkőzni a köztudatba ékelődött bírálatot. De mitől függ, hogy melyik iskolát hogyan ítélik meg a szülők, mi kell ahhoz, hogy egy iskola társadalmi elismerésnek örvendjen? A gyermekek sikeres vizsgaeredménye, esetleg a kiváló teljesítmény?

Manapság a legnagyobb nehézséget és kilátástalanságot a pedagógusok számára az adja, hogy valójában nem tudják, és nem is tudhatják, hogy mire készítik fel éppen a jövő generációit. Nem tudhatják, hogy milyen elvárásokkal kell szembenézniük majd, vagy egyáltalán a jövőben milyen szakmákra, mesterségekre lesz szükség.

Esetükben így az élethosszig vagy épp pályahosszig tartó tanulás hatványozottan érvényessé válik, és egy újabb értelmezést nyer. Az önképzés és az állandó továbbfejlődés, valamint a megfelelő milió nélkül csupán részsikereket lehet elérni, így tehát kétségtelen, hogy a pedagógusok folyamatos edukációja épp annyira elengedhetetlen, mint diákjaiké.

Sokan jelenleg is úgy vélik, hogy a tanító jelleme és oktatási tevékenysége ösztönös, és a tapasztalati tudásra vezethető vissza, vagyis a pedagógusnak érzéke van a tanításra, nevelésre. Manapság kezd egyre elfogadottabb lenni, hogy a pedagógusi munkához szükséges készségek és képességek tanulhatók, valamint képzés, önképzés által tökéletesíthetők (Báthory, 1992). Ennek értelmében tehát a pedagógusoknak egész szakmai pályájuk során nélkülözhetetlen, hogy folyamatosan képezzék magukat, fejlesszék készségeiket, működjenek együtt az oktatás többi szereplőjével, hogy a 21. század kihívásaival, a gyors technológiai fejlődéssel, a változó munkaerő-piaci igényekkel és nem utolsósorban a fiatalok új tanulási és információszerzési szokásaival megbirkózhassanak. Az elmúlt évtizedek során egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az oktatás minőségére és hatékonyságára, ami elengedhetlenné teszi a humánerőforrás fejlesztését is (Barna-Szegedi, 2018).

A szülők számára talán a legfontosabb beiskolázási szempont, hogy a tanulás-oktatás folyamata során végzett aktív tanulói munka eredményes és hatékony legyen. Ahhoz pedig kétség sem férhet, hogy a didaktikai folyamat hatékonysága függ a pedagógusi munka minőségétől. Nemzetközileg végzett kutatások azt támasztották alá, hogy a pedagógusok hatása jelentős a tanulóik fejlődésére és az iskola eredményességére. Tulajdonképpen ez közvetett módon azt bizonyítja, hogy a tanárok eredményességében jelentős különbségek fedezhetőek fel: a hasonló családi háttérből származó és a korábbi időszakban hasonló eredményt elérő tanulók teszteredményei teljesen különbözőek lehetnek a tanárok között. Tehát egyes tanárok közötti tanulói teljesítménykülönbségeket, amelyek a

diákok egyéni jellemzőivel nem magyarázhatóak, a tanári minőség egyfajta becslésének tekinthetjük. Azok a kutatások, amelyek a tanárok eredményességét mérik, egyöntetűen azt mutatják, hogy a jó pedagógusok által tanított diákok teljesítménye számottevően felülmúlja a kevésbé jó tanárok tanulóiét (Hermann, 2011).

Az iskola felszereltsége, berendezése, eszközhasználata nem kevésbé fontos tényező, ha a tanulási-tanítási folyamat hatékonyságát tekintjük. Habár napjainkban az internethasználat háttérbe szorítja a könyvtárakat, létjogosultságuk megkérdőjelezhetetlen. A tanulóknak szükségük van a biztos információkra ebben a fals világban, ahogyan a kritikai gondolkodásra is, amihez az iskolai könyvtár egy megbízható forrást nyújt. A tanulási-tanítási környezet egy impulzív és információgazdag tér kell legyen, amely stimulálja és motiválja a diákokat, valamint élményt biztosít számukra. Ezek a források elengedhetetlenek ahhoz, hogy a pedagógusok megfelelő háttérrel biztosíthassanak a természetes ismeretelsajátításhoz és kompetenciafejlesztéshez. A tanulási környezetnek számtalan autentikus forrást kell nyújtania, hogy valóságos és nemcsak valószínű helyzetekkel találkozzanak a tanulók (Poór, 2003).

Számtalan szempontot felsorolhatnánk, amit a szülők figyelembe vehetnek, és talán még akkor sem jutnánk a sor végére, hiszen minden szülő számára más tényező a fontos. A különböző életvitel talán meghatározhatja a szempontokat, erre a kutatás empirikus részében fog fény derülni a következőkben.

Kutatásmódszertani adatok

Kutatásunk célja megállapítani, hogy az iskolavárosi, valamint a falusi környezetben élő szülők milyen szempontok mentén választanak iskolát gyermekük számára, valamint feltárni, hogy hogyan vélekednek az általam megadott szempontokról. Szeretnénk tehát a szülők döntését,

illetve a beiskolázás szempontjait feltárni és összehasonlítani. Az elsődleges cél *az eltérő miliőben élő szülők beiskolázási szempontjainak összehasonlítása* volt. Ami a szülők beiskolázási szempontjai mögött álló udvarhelyszéki közösség attitűd- és véleményvizsgálatát illeti, több fókusz is érvényesítettünk: az udvarhelyszéki közösséget milyen mértékben érdekli gyermekének a beiskolázása; a vidéki lakosok, akik a városba járnak dolgozni, gyermeküket inkább a helyi falusi iskolába íratják be, vagy a városban iskoláztatják; a továbbtanulás sikerességét milyen mértékben tudják be a vidéki és városi iskolákban való taníttatásnak; a szülők hogyan vélekednek arról, hogy a vidéki és városi iskolákban tanulók fejlődése között bármilyen jellegű eltérés mutatkozik-e. Ezeken túlmenően feltártuk a vidéki és városi iskolák, valamint az összevont osztályok előnyeit, illetve hátrányait is illetve azt, hogy a vizsgálati személyek visszatekintve milyennek ítélik meg az iskolaválasztást. Az itt, a teljesség igénye nélkül, felsorolt kérdések tükrében a *feltételezésünk az, hogy a vidéki és városi szülők beiskolázási szempontjai eltérőek.*

Kutatási módszerként a *szóbeli kikérdezést és a kérdőíves adatfelvételt* alkalmaztuk. Mivel fontos számunkra a szülők véleménye, az egyéni döntések előzményei, az ok-okozati összefüggések, ezért a vizsgálatunk nagyfokú szubjektivitást vonzott be a vizsgálat résztvevőinek részéről, emiatt a *tematikus kvalitatív interjút* alkalmaztunk. A másik kutatási módszerként az *írásbeli kikérdezést* használtuk, amely során az iskolavárosi szülőknek, valamint a falusi környezetben élő szülőknek egy általunk összeállított kérdéssort kell kitölteniük. A kérdőíves vizsgálat során az információszerzés közvetett úton történik, mivel a vizsgálati alanyok írásban válaszolnak az általunk feltett kérdésekre. A felügyelet nélküli kitöltést, vagyis az önkitöltő kérdőíves felmérést használtuk.

„Mindazon személyek halmazát, akikre a kutatási probléma vonatkoztatható alapsokaságnak vagy populációnak nevezzük” (Dósa-Péter, 2018, 67). A vizsgált résztvevői iskolavárosi, valamint falusi környezetben

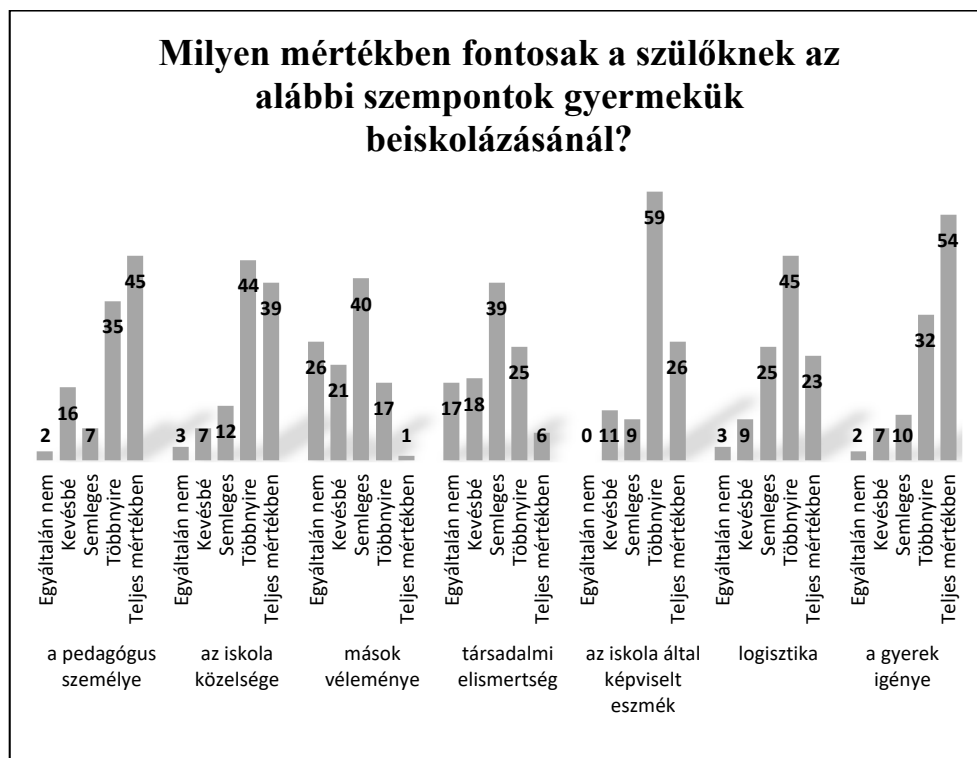
élő szülők, akiknek gyermekük beiskoláztatásáról kellett dönteniük, tehát a minta *heterogén csoportot* alkot, mivel városi és vidéki populációra terjed ki. Amiatt, hogy változatos a populáció, nyilvánvalóan nagyobb a minta is, hiszen a városi és falusi szülői közösségek képviselőit feltétlenül biztosítanunk kellett. A kérdőíves adatfelvétel esetében az alapsokaság az *udvarhelyszéki közösség*. Mivel fontos volt, hogy az udvarhelyszéki közösséget alkotó személyek töltsék ki a kérdőívet, ezért a *kvótás mintavételt* alkalmazom. Az interjú vizsgálat alapsokasága az általunk ismert atipikus eseteket megválaszoló szülő és egykori diák. Ebben az esetben a „*hólabda*” *mintavételt* használtuk, mivel ez a populáció nehezen hozzáférhető. Mivel nagyon ritka szituációkról van szó, ezért csupán két interjúalannal dolgoztam együtt. Az udvarhelyszéki közösségnek szánt kérdőívet pedig összesen 105 személy töltötte ki.

A felmérésre 2022 tavaszán került sor, csakúgy mint az adatok értelmezésére, feldolgozására is.

A kutatásom azon részét, amelyből megismerhetjük a vidéki és városi szülők beiskolázási szempontjainak rangsorát, írásbeli kikérdezés módszerével végeztük. Az alábbiakban bemutatásra kerülő kérdőíves felmérés elsődleges célja helyzetképet kapni arról, hogy az udvarhelyszéki szülőközösség milyen szempontokat tart szem előtt, amikor gyermekének iskolát választ.

A kutatás eredményei

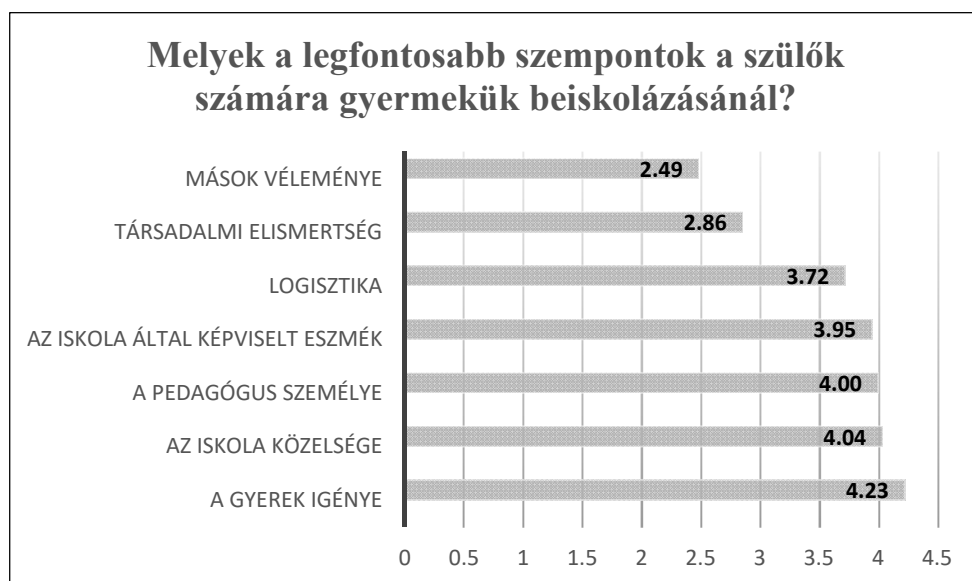
Ahogy az az elsődleges célnál is említettük, és a globális hipotézisnél is utaltunk rá, mindenekeelőtt az érdekelt, hogy az eltérő miliőben élő szülők vajon ugyanazokat a szempontokat tartják-e szem előtt, illetve fontosnak.



1. ábra: Milyen mértékben fontosak a szülőknek ezen szempontok gyermekük beiskolázásánál? (N=105)

Az 1. ábrán láthatóak azon szempontok, amelyeket úgy véljük, hogy a szülők többsége szem előtt tart, amikor gyermekét iskolába írattja. Biztosak voltunk abban, hogy *a pedagógus személye* a legtöbb szülőnek nagyon fontos, vagy legalább is, semmiképpen sem semleges vagy jelentéktelen. A diagram szépen prezentálja, hogy valóban a szülők zömének, 45-nek teljes mértékben fontos és 35 szülőnek többnyire az. Az *iskola közelsége* véleményünk alapján fontos szempont már csak az időtakarékoság miatt is. A kérdőívet kitöltő udvarhelyszéki szülő közül 39 szerint teljes mértékben fontos, 44-üknek pedig többnyire lényeges. Kíváncsiak voltunk továbbá arra, hogy a szülők mennyire adnak *mások véleményére* az iskolával kapcsolatosan, mennyire befolyásolják őket a negatív, esetleg pozitív megnyilvánulások mások részéről. Az udvarhelyi és környéki szülők többsége semlegesen reagál mások iskolával

kapcsolatos véleményére, csakúgy, mint a *társadalmi elismertségre*. Az a szempont, amelyre a legeggyöntetűbb válasz érkezett a szülők részéről, hogy *az iskola által képviselt eszmék* a többségük számára többnyire kulcsfontosságú. Ennél a tényezőnél egyetlen szülő sem vélekedett úgy, hogy egyáltalán nem lenne fontos, vagyis a szülők számára fontosak az iskola által képviselt, továbbadott ideológiák. Úgy gondoltam, hogy a vidéki, de városban dolgozó szülők számára a *logisztika* kérdésköre is felmerül, hiszen az sem mindegy, hogy a munkahelyétől milyen távolságra helyezkedik el az adott iskola. Többségének többnyire fontos. Az a szempont, amelyet a szülők legtöbbször a teljes mértékben mérvadónak tart, hogy mi a *gyerek igénye*, ugyanis a kitöltő szülők több, mint felének teljes mértékben fontos a gyermek akarata.

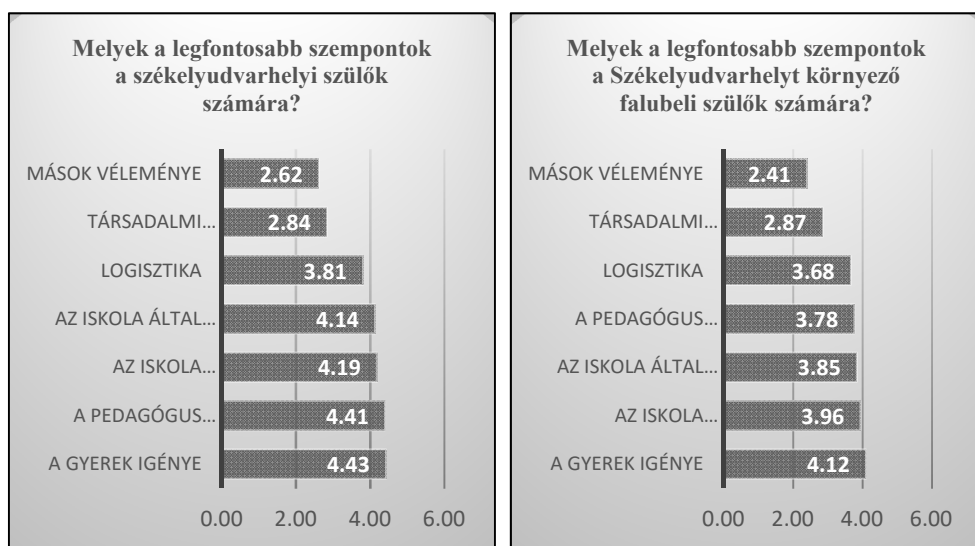


2. ábra: Melyek a legfontosabb szempontok a szülők számára gyermekük beiskolázásánál? (N=105)

A 2. ábra prezentálja a kérdőívet kitöltő udvarhelyszéki szülők véleménye alapján a szempontok sorrendjét. Az látható, hogy számukra a *gyerek igénye*, ezt követően pedig az *iskola közelsége*, majd ettől nem sokkal lemaradva a *pedagógus személye* fontos. A többi szempont

képest kevésbé fontos számukra az iskola által követett eszmeiség, a logisztika, de ami a legkevésbé számít nekik az a társadalmi elismertség, valamint mások véleménye.

Ahhoz, hogy kiderüljön, van-e különbség a városi és vidéki szülők beiskolázási szempontjai között, külön is megvizsgáltam a véleményüket. Amint a 3. ábrán is megfigyelhető, a különböző miliókban élő szülők beiskolázási szempontjai nem sokban térnek el egymástól. A szemmel látható különbség az, hogy míg a székelyudvarhelyi szülők rangsorán a pedagógus személye a második legfontosabb szempont, addig a vidéki szülőknél ez a negyedik helyen szerepel. Következtetésként ezek alapján kijelenthető, hogy a vidéki szülőknél nincs lehetősége, és emiatt igénye sem válogatni a pedagógusok között, ezzel szemben azonban a városi szülők hajlandóak egy távolabbi iskolába is íratni gyermeküket akár, annak érdekében, hogy egy számukra szimpatikus pedagógus tanítsa majd gyermeküket.



3. ábra: Mi a különbség az eltérő miliókban élő szülők beiskolázási szempontjai között?
(N=105)

Kétmintás *t*-próbának alávétve az adatokat, az alábbi eredményeket találtuk:

1. táblázat: A vidéki és városi szülők beiskolázási szempontjai közötti különbségek (N=105)

Beiskolázási szempontok	Értékek	Szignifikancia, ahol $p < 0,05$
<i>a pedagógus személye</i>	$t=2.78595$	<i>szignifikáns</i>
	$p=0.003177^*$	
az iskola közelsége	$t=1.1336$	nem szignifikáns
	$p=0.129798$	
mások véleménye	$t=-0.96314$	nem szignifikáns
	$p=0.168867$	
társadalmi elismertség	$t=-0.12849$	nem szignifikáns
	$p=0.449006$	
az iskola által képviselt eszmék	$t= -1.59917$	nem szignifikáns
	$p=0.056423$	
logisztika	$t=-0.65902$	nem szignifikáns
	$p=0.255676$	
a gyerek igénye	$t= 1.54738$	nem szignifikáns
	$p= 0.06242$	

Az 1. táblázatban a kétmintás *t*-próba eredményei láthatóak, amelyek igazolják, hogy a vidéki és városi szülők beiskolázási szempontjai között egyetlen esetben van szignifikáns különbség. A pedagógus személye az egyetlen szempont, amelyre másképp tekintenek a vidéki szülők, mint a városiak, azonban a többi szempont esetében nincs szignifikáns különbség. Ezek alapján tehát arra következtethetünk, hogy a szülők beiskolázási szempontjai csak részben térnek el annak okán, hogy vidéki vagy városi lakosok.

Nyitott kérdésben azt kértük a vizsgálati személyektől, hogy nevezzenek meg még olyan szempontokat, amelyeket ők jelentősnek tekintettek, amikor gyermekük számára keresték a megfelelő iskolát. Olyan szempontokat soroltak fel még, mint a *gyermekközpontság, az elfogadó közösség, hogy a gyerek érezze jól magát az adott közösségben, környezetben, hogy ne legyen túlságosan leterhelve*. Mindezek mellett

néhány szülő számára az sem volt elhanyagolható tényező, hogy milyenek az iskola tanulóinak tanulmányi eredményei, hogy milyen a gyermekközösség. Továbbá sok szülőnek lényeges volt az etnikai összetétel, az iskola és a tantermek felszereltsége, hogy legyenek délutáni foglalkozások, valamint sokak számára nélkülözhetetlen volt a speciális személyzet megléte, illetve a természetközelség. Ezek szerint a szülők többsége több tényezőt is figyelembe vesz, amikor egy igencsak fontos döntést hoz meg, hogy gyermekének megtalálja a legmegfelelőbb iskolát.

Minden válaszadó véleménye értékes és elgondolkodtató. Az összes kérdésre adott válasz és a vélemények szépen tükrözik, hogy egy közösséget mennyire sokszínű társaság alkot, mennyire különbözőek a nézetek, a világszemlélet, a meggyőződések. A mai világ egyik fő erénye a lehetőségekben való dúskálás. Nem kell beérnünk kevesebbel, megelégednünk a kevésbé rosszal, hiszen mindig van lehetőségünk változtatni a meghozott döntéseinken. Az élet minden területén, a legkülönbözőbb helyzetekben óriási szabadságot nyújthat számunkra, ha nyitottak vagyunk a változásokra és változtatásokra. Ez nincs másképp az iskolába való beíratással sem. Nem kell gyermekünket mindenáron kényszeríteni a kitartásra, hiszen nem mindig az a legjobb megoldás. A következőkben arra keressük a választ, hogy mi történik akkor, ha „túl későn” jövünk rá, nem az általunk választott iskola a legmegfelelőbb. Arra a kérdésre kapunk választ a továbbiakban, hogy mi ösztönözte az interjúalanyokat az iskolaváltásra.

Az első interjúalanyom egy jelenlegi édesanya, de mint egykori diák fog válaszolni a kérdéseimre, mivel egy igazán különleges helyzetről van szó, amikor is kisdíákként kérte a szüleit, hogy vigyék el egy másik iskolába, mégpedig egy vidéki iskolából egy városi iskolába.

Az interjúalany arra emlékezett vissza, hogy egy összevont osztályba járt 8-10 társával együtt. Az ő évfolyamában azonban csak ketten voltak, így nem igazán adatott esély neki arra, hogy valakivel versengessen, hiszen kettejük közül ő volt a jobb tanuló. Ennek

értelmében tehát nem kellett nagy erőfeszítés ahhoz, hogy jobb eredményeket érjen el a társánál. A tanítónő nagyon idős volt már és gyengekező, *nem tudott elég szigorú lenni*. Az összevont osztályban *hangzavar volt*, egy órát négyfele kellett osztani, így *nem volt annyi ideje rájuk*. Láthatjuk tehát, hogy bár számos előnyét említi a szakirodalom az összevont osztályoknak, mint például, hogy a tanulók egymástól tanulnak, önállóbbak lesznek, az idősebbek folyamatosan ismételnék, családi a légkör, valójában mégsem felel meg mindenkinek. Akadnak ugyanis olyan gyerekek, akiknek valamely szegmense túlnyomóan hátrányos, emiatt pedig megfelelőbbnek vélik a homogén korcsoportú osztályokat.

Vannak olyan helyzetek, amikor bármilyen nehezünkre is esik, be kell látnunk, nem úgy történnek a dolgok, ahogyan azokat elképzeltük. Ezt számtalan alkalommal megtapasztaljuk, és általában nagyon rosszul is esik, azonban meg sem közelítheti azt a fájdalmat, amit egy anya érezhet, ha azt látja, az ő gyereke más, mint a többiek, ha az övé nem azt a bánásmódot kapja, amire szüksége lenne. Ez a beszélgetés egy olyan édesanyával történt, aki csalódott az általa választott iskolában, pedagógusban, és emiatt gyermekét a városi iskolából egy vidékibe íratta át, ahol a kisebb létszám következtében, a pedagógusnak több ideje jutott arra, hogy egyénileg foglalkozzon gyermekével.

A csalódott édesanya *iskolaváltási indoka* leginkább az volt, hogy nem talált a szó a tanítónővel. És amiatt, hogy egy tanárcsaládból származik, nem tartotta etikusnak és helyénvalónak megmondani a tanítónak, hogy miként tanítson. Habár nem kategorizálhatja a gyermekét viselkedési zavarosnak, azonban nem olyan, mint a többiek. Nem követte a tanító utasításait, és első osztály végére oda lyukadtak ki, hogy amit a többiek megtanultak, ő arra képtelen volt, nem ment az olvasás-írás sem neki. A tanítónő pedig azt mondta, hogy őt ez meghaladja, hogy menjenek szakemberhez. Természetesen jártak szakembernél, a fia járt az iskolapszichológushoz is rendszeresen. Az

iskolapszichológus általi ajánlatra elvitték aztán egy olyan vidéki iskolába, ahol nagyon kevés gyerek volt. Abban a reményben, hogy hátha több ideje lesz a tanítónak a gyerekre, remélte az édesanya, hogy akkor jobban odafigyelődik rá. Hátha a fiának is lesz lehetősége a jobb beilleszkedésre, és bizonyos viselkedési szabályok elsajátítására.

Az iskolaváltás mellett döntők végül úgy ítélték meg, hogy a változtatással, ami bár nem volt sem könnyű, sem egyszerű, nagyon sokat nyertek, utólag is nagyon jó döntésnek vélték.

Következtetések és összegzés

Napjainkban már a hétköznapi diskurzus részévé vált a különböző oktatási rendszerek, oktatási módszerek, illetve az iskolai és tanulmányi sikeresség kapcsolata. A vidéki és városi iskolák megítélése nagyon sztereotipizált és megosztó a közvélekedésben. A városi iskolákat pártolók alacsonyabb követelményeket és kevésbé eredményes felkészítést társítanak a vidéki iskolákhoz, köztük az összevont osztályokhoz is. Ugyanakkor a városi oktatást ellenzők elítélik a szerintük kártékony, megterhelő tananyagot, és a nyugodtabb, de boldogabb gyermekkor felé nyitnak.

Mindkét interjú azt a visszaigazolást nyújtotta, hogy nem minden diáknak a híres, neves, elismert iskola vagy éppen a faluban levő családi iskola a legmegfelelőbb. Mindkét iskolatípus mellett és ellen szóló érvek is felsorakoztak, mindkettőnek lehet árnyoldala, de az a lényeg, hogy minden gyerek az adott iskolában érvényesülni tudjon, hogy jól érezze magát ott, hogy hasznos tudást sajátítson el, illetve, hogy a számára megfelelő kihívásokat találja meg.

A globális hipotézis így hangzott: *Feltételezzük, hogy a vidéki és városi szülők beiskolázási szempontjai eltérőek.* Az 1. táblázatban találhatjuk az erre vonatkozó eredményeket, amelyek azt szemléltetik számunkra, hogy ez a hipotézis *részben beigazolódott.* A kétmintás t-próba biztos eredményeket mutat arról, hogy a vidéki és városi szülők beiskolázási

szempontjai többnyire nem térnek el egymástól. Egyetlen szempont van csak, amely azt igazolja, hogy van eltérés a vidéki és városi szülők meglátásai között, mégpedig a pedagógus személyében. A városi szülők számára fontosabb szempontnak bizonyult, mint a vidékieknek. Tehát *a városi és vidéki szülők beiskolázási szempontjai részben eltérőek.*

Végkövetkeztetésünk, hogy az iskola, legyen az akárhol, legyen az összevont vagy elismert nagyvárosi, a gyermekek érdekeit kell szolgálnia, csak úgy, mint a benne tanító és nevelő pedagógusok is.

Irodalomjegyzék

- Barna M., Szegedi E. (2018): *Pedagógusok szerepe és szakmai fejlődése a 21. században.* Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Báthory Z. (1992): *Tanulók, iskolák-különbségek.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dósa Z., Péter L. (2018): *A pedagógiai kutatás alapjai.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Hermann Z. (2011): *A tanári jellemzők hatása a tanulói teljesítményre.* MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- Poór Z. (2003): Pedagógusképzés és –továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új pedagógiai szemle*, 53(5), 50–54.

Médiatudatosságra nevelés szükségessége és lehetőségei szülők és óvodapedagógusok véleményének tükrében

KACSO TÍMEA

kacso_timeaa@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezető gondolatok

Mit is jelent a médiatudatosság? Hogyan is határolható körül a médiatudatosságra nevelés? Szükséges-e odafigyelni már óvodás kortól a médiatudatos nevelésre? Pedagógusok és szülők médiatudatosan nevelik-e tanítványaikat, gyermekeiket? A média és a tömegkommunikáció mindennapjaink részese, tehát ezektől a hatásoktól már nem tudjuk elhatárolni a tanítványainkat és a gyermekeinket, de azért az irántuk való felelősségünk nyilvánvaló. Kezdő/gyakorló pedagógusként és leendő szülőként/szülőként foglalkoztat minket a kérdés, hogy milyen módon és hány éves kortól kell elkezdni a médiatudatosságra nevelést, hiszen alfa-generációs tanítványaink, már egy médiahatásokkal telített világba születnek bele. Napjaink óvodásai már nagyon korán kezükbe kapják az okos eszközöket és ismerkednek különböző felületekkel, tehát már aktív médiafogyasztókká válnak, még iskolába kerülés előtt. Ezért is kell tudatosan odafigyelni ezirányú

nevelésükre. Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusok és a szülők miként cselekednek az óvodáskorú gyermekek életében a médiatudatosságra nevelés terén. Odafigyelnek-e gyermekeikre, illetve a tanítványaikra a médiahasználat terén?

A kutatás módszertani leírása: kutatási probléma, hipotézisek, mintavétel és kutatási módszerek

Kutatásunk célkitűzése az volt, hogy feltárjuk az óvodapedagógusok és szülők véleményét a médiatudatosságra nevelés szükségességéről és arról, hogy milyen módszerekkel, eljárásokkal segítik a gyermekeket és tanítványokat a médiatudatossá válásban, ugyanakkor az óvodások médiahasználati szokásainak feltárására is törekedtünk.

Kutatásunk feltáró jellegű, amelyben arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az óvodapedagógusok és a szülők fontosnak tartják-e a médiatudatosságra nevelést az óvodások körében, és annak milyen lehetőségeit látják megvalósíthatónak? Kutatási problémánk alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. Az óvodások mindegyike rendelkezik már legalább egy digitális eszközzel: laptop, okostelefon, tablet, televízió és egyébek.
2. Az óvodapedagógusok és szülők szükségesnek gondolják a médiatudatosságra nevelést.
3. A pedagógusok több módszerrel járulnak hozzá az óvodások médiatudatosságának növeléséhez, mint a szülők.
4. Az óvodások szüleit elsősorban a korlátozó mediáció jellemzi.

Mivel a kutatásunkban a médiatudatosságra nevelés szükségességének és lehetőségeinek a feltárására törekedtünk, a szülők és óvodapedagógusok véleménye alapján, így inkább általánosabb jellegű hipotéziseket fogalmaztunk meg.

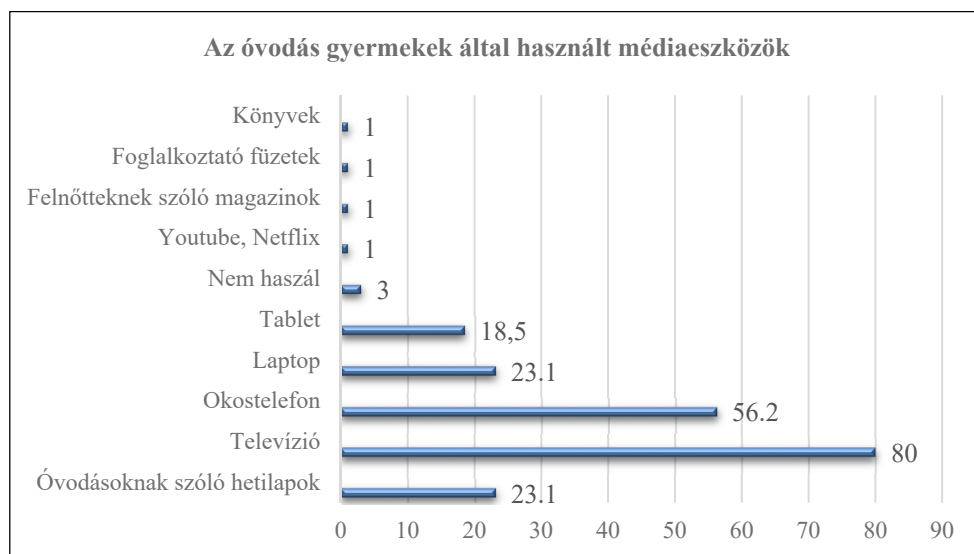
Hozzáférés alapú mintavételt alkalmaztunk. Kutatásunkban összesen 100 óvodapedagógus, illetve 130 szülő vett részt. Az óvodapedagógusok nemi hovatartozását tekintve 99 óvónő és 1 óvóbácsi. A szülők nemi hovatartozását tekintve pedig 120 édesanya és 10 édesapa.

Kutatási módszerként a *kérdőíves felmérést* és a *tartalomelemzést* választottuk. Az utóbbit a kérdőívben szereplő hosszú választ igénylő kérdéseknél alkalmaztam. A szülőknek szóló kérdőívben a következő kérdésekkel foglalkoztam: milyen médiaeszközöket és milyen céllal használják, mennyi időt töltenek a médiával naponta, szükségesnek találják-e a médiatudatosságra nevelést?

Az óvodapedagógusoknak szóló kérdőív feltárja, hogy milyen tömegkommunikációs eszközöket használnak a csoportban, mi célból és milyen tevékenységek keretein belül, hogyan vélekednek a médiatudatosságra nevelésről és milyen eljárásokat alkalmaznak, hogy óvodásaikban kialakuljon a tudatosság a médiahasználat terén.

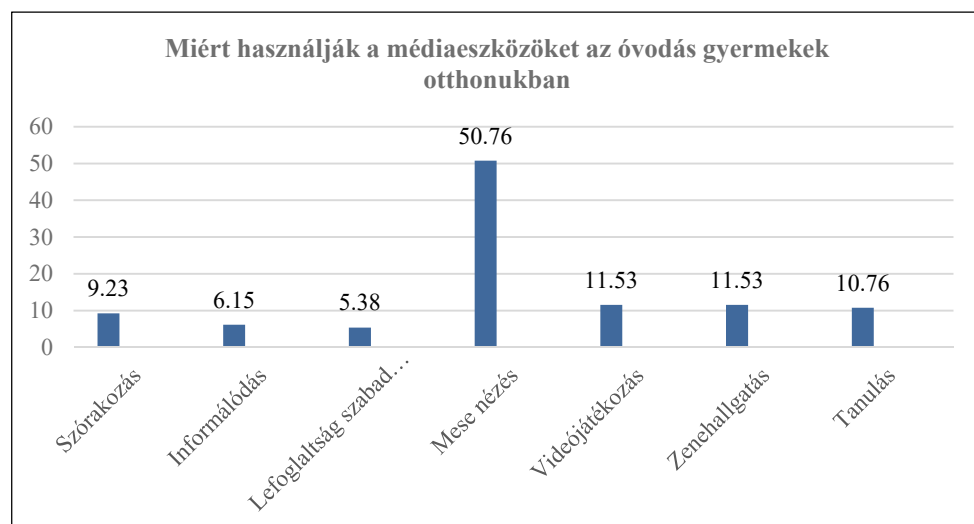
Kutatási eredmények bemutatása és értelmezése

Az *első hipotézisünk* szerint az óvodás gyermekek mindegyike rendelkezik már legalább egy digitális eszközzel: laptop, okostelefon, tablet, televízió, egyéb. A szülők 96,9%-a azt válaszolta, hogy igen használnak otthonukban médiaeszközöket a gyermekek jelenlétében, illetve a gyermekek is hozzáférnek ezekhez az eszközökhöz. A szülők szerint az óvodások 80%-a használ okostelefont, tabletet 56,2%-uk. Az egyéb lehetőség megjelölésénél a következő válaszok születtek a szülők részéről: 2,4%-a nem használ semmiféle digitális eszközt otthonukban, 0,8%-a azt felelte, hogy a YouTube-ot és a Netflixet néznek a gyermekek. Az óvodapedagógusok 88%-a használ laptopot az óvodában. A következő diagram a részletes eredményeket tükrözi a szülők véleménye alapján.



1. ábra: Az óvodások otthon használt médiaeszközei

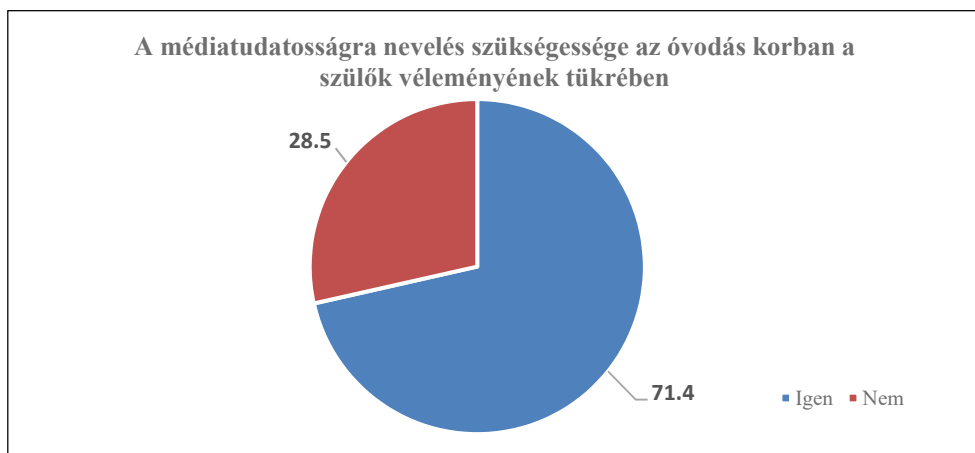
Megvizsgáltuk a szülők válaszai mentén, hogy milyen célból is használják a médiaeszközöket a gyermekeik. Az óvodás gyermekek több mint fele, azaz 50,76%-a mesenézésre használja a médiaeszközöket az otthonukban. A következő diagram ezt részletezi.



2. ábra: Mi célból használják az óvodás gyermekek a médiaeszközöket az otthonukban

A második hipotézisünk elemzésére a kérdőíves felmérést alkalmaztuk, azon belül az esszé típusú, kifejtős választ igénylő kérdések esetén a tartalomelemzés módszerét. Különböző kódkategóriákat alakítottunk ki, ezt követően megvizsgáltuk, hogy az adott kódkategóriák jelen vannak-e a különböző óvodapedagógusok és szülők véleményében. A médiatudatosságra nevelésének szükségességéről kérdeztük a szülőket és pedagógusokat egyaránt. Hosszú választ igénylő feladatnál pedig kifejthették meglátásaikat a téren, hogy miért gondolják, vagy miért nem gondolják szükségesnek elkezdni már óvodáskorban a médiatudatosságra nevelést.

A következő diagram a médiatudatosságra nevelés szükségességét részletezi a szülői vélemények alapján.

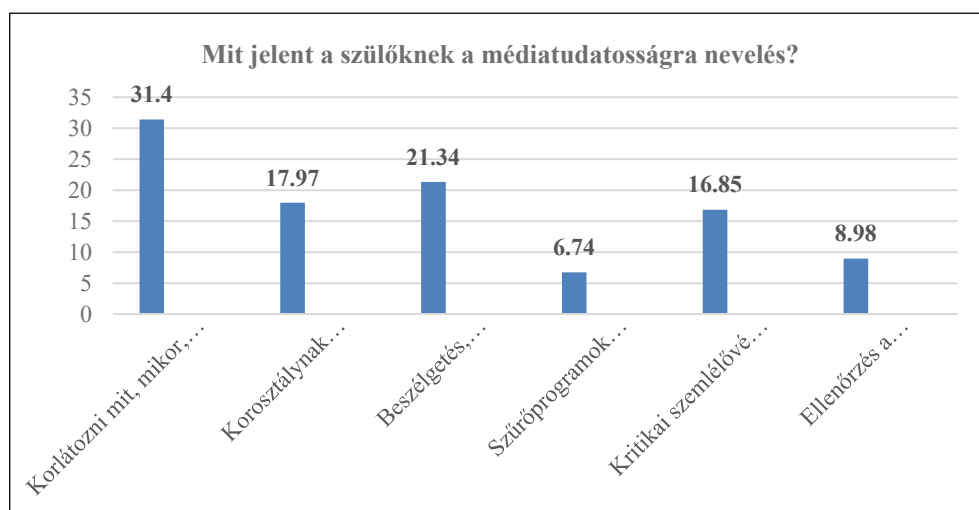


3. ábra: A szülők véleménye a médiatudatosságra nevelés szükségességéről óvodás korban

A fenti diagram bemutatja, hogy a kutatásban résztvevő szülők szükségesnek vélik-e már óvodás korban elkezdni a médiatudatosságra nevelést. A szülők majdnem kétharmada (71,4%-a) szükségesnek tartja a médiatudatosságra nevelést. Azt tényként fogadhatjuk el, hogy szükséges a médiatudatosság növelése óvodás korban is, hiszen a média a mindennapjainkat befolyásolja, hatást gyakorol a gyermekek viselkedésére, gondolkodására, játékára, tapasztalataira. A szülőknek szóló kérdőív 14. kérdése konkrétan rákérdez, hogy médiatudatosan

neveli-ek gyermeküket, vagy sem. Azt vizsgáltuk meg, hogy csak szükségesnek vélik a szülők a médiatudatosság növelését ebben a korban, vagy ténylegesen médiatudatosan is nevelik gyermekeiket. A szülők 70%-a nem csak szükségesnek gondolja a médiatudatosságra nevelést, hanem médiatudatosan neveli is gyermekét, gyermekeit. Úgy gondoljuk, hogy nagyon fontos elkezdeni már óvodás korban a médiatudatosságra nevelést, hiszen a média óvodásokra gyakorolt hatása összetett: fejleszt, értékeket, ismereteket közvetít, példát nyújt, tapasztalásra ad lehetőséget, és a médiahatástól függően, ez pozitív, illetve negatív egyaránt lehet.

Ezt követően arra kértük a szülőket, hogy hosszú választ igénylő feladatnál, támasszák alá véleményüket, akkor is, ha szükségesnek tartják a médiatudatosságra nevelést, mit jelent számukra ez, és az esetben is, ha nem tartják szükségesnek a médiatudatosságra nevelést óvodás korban. E két kérdés feldolgozása esetén is a tartomelemzés módszerét alkalmaztuk. Kódkategóriákat alakítottunk ki, majd azt vizsgáltuk, hogy egyet kategóriákhoz milyen szemantikai egységet rendelnek hozzá a szülők.



4. ábra: A szülők véleménye a médiatudatosság neveléséről

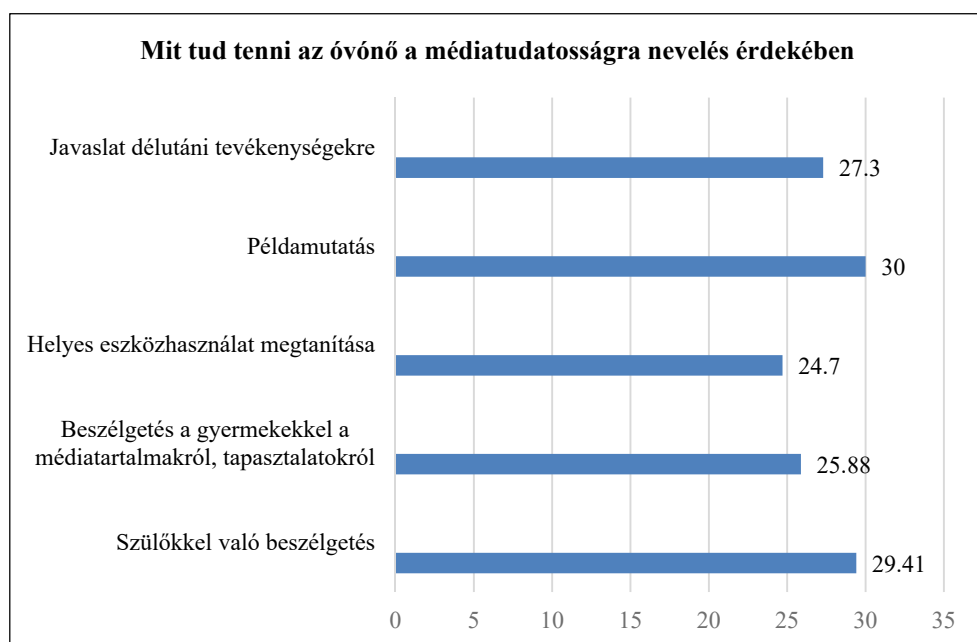
A fent látható diagram jelzi számunkra, hogy a kutatásban résztvevő szülők számára mit jelent a médiatudatos nevelés. A válaszok 31,4%-ban megfogalmazták és kiemelték, hogy a korlátok felállításának fontosságát, miszerint meghatározzák, hogy mit, mikor és mennyi ideig nézhet a gyermek. Egyértelműen megfogalmazta egy szülő, hogy mit is jelent e vonatkozásban számára a médiatudatos nevelés: *„azt, hogy megválogatjuk mit, mikor és mennyi ideig néz a médiában a gyermek...mert vannak nagyon fejlesztő dolgok is, viszont rengeteg ártalmas tartalom is.”*

A korosztálynak megfelelő tartalom kiválasztását 17,97%-a említette. Úgy vélem, hogy ez az egyik alappillére a médiatudatos nevelésnek. Egy határozott szülő így fogalmazott: *„Csakis korának megfelelő tartalmakat nézhet, ami azt jelenti, hogy a gyermekcsatornát bekapcsolunk, és együtt nézzük. Sokszor közösen választjuk ki, ami szerintünk a korának megfelelő: oktató filmek, mesék, rajzfilmek, dalok, énekes összeállítások.”* A beszélgetést, a magyarázatot a médiahasználatról 21,34%-ban említették. Többen megfogalmazták, hogy beszélgetés és magyarázat által tudatosítják a gyermekeikben, hogy miért jó mértékkel használni a médiaeszközöket, mi a fikció és mi a valóság, a reklámok miként is befolyásolnak minket, a történeteket, cselekedeteket elemzik. Az egyik szülő úgy vélte, hogy nem eltiltani kell a gyermekeket a médiaeszközöktől, hanem elmagyarázni, hogy hogyan kell használni, mi is történik a médiában és általa: *“Tanítsuk meg gyermekeinket a maguk szintjén használni és értelmezni a médiában látottakat és hallottakat. El kell nekik magyarázni a dolgokat, hogy helyesen értelmezzék. Továbbá azt is, hogy kell helyesen használni az eszközöket. Nem tiltani kell, hanem magyarázni!”*

A szűrőprogramok használatát 6,74%-ban említették csak a szülők. Úgy gondoljuk, hogy ez annak is betudható, hogy nem ismernek szűrőprogramokat, vagy nem tudják, hogy léteznek ilyen programok. Egy médiatudatos szülő a következőképpen fogalmazta meg, hogy mit jelent számára a médiatudatos nevelés: *„Személy szerint nagyon odafigyelek arra, hogy mit néznek a gyermekeim. Mindenhol beállítottam, hogy csak és*

kizárólag olyan tartalmakhoz férhessen hozzá, ami korának megfelelő. Minden már le van tiltva és csak szülői engedéllyel oldható fel. Ezenkívül email segítségével folyamatosan értesítve vagyok, hogy a gyermek éppen mit néz. Azért tartom fontosnak, mert manapság minden megtalálható az interneten és azok a gyermekek, akik nem tudatosan vannak nevelve, veszélyben vannak.”

A második hipotézis is beigazolódt, ugyanis az óvodapedagógusok 93%-a szükségesnek érzi már óvodás korban elkezdni a médiatudatosságra nevelést.



5. ábra: Óvónők véleménye a médiatudatosságra nevelés módszereiről

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy a szülőikkel beszélgessünk a médiatudatosságra nevelésről. A válaszok több mint egynegyedében 29,41%-ban meg volt fogalmazva a szülőikkel való beszélgetés fontossága a médiatudatos nevelésről. Beszélgetni lehet otthoni médiahasználati szokásokról, a szabályok, illetve korlátok felállításáról, a megfelelő tartalmak megtekintéséről. „Mindenképp a szülőikkel összedolgozva lehet médiatudatosságra nevelni. Sok esetben megfigyelhető, hogy a szülő maga adja a

gyermek kezébe a telefont, ülteti le mesét nézni. Ezt nehéz megállapítani, mert a szülő sokszor tagadja (a gyermek viszont mesél). Amennyiben a szülők nyitottak, beszélgetés során lehet nekik tippet adni, hogy milyen videókat kerüljenek mindenképp, esetleg ajánlani más típusú videókat vagy más alternatívát, amivel csökkenteni lehet a gyermek "média igényét". Fontosnak találom, hogy kellő nyitottság, bizalmasság alakuljon ki a pedagógus – szülő között, hiszen beszélgetés során ez nélkülözhetetlen

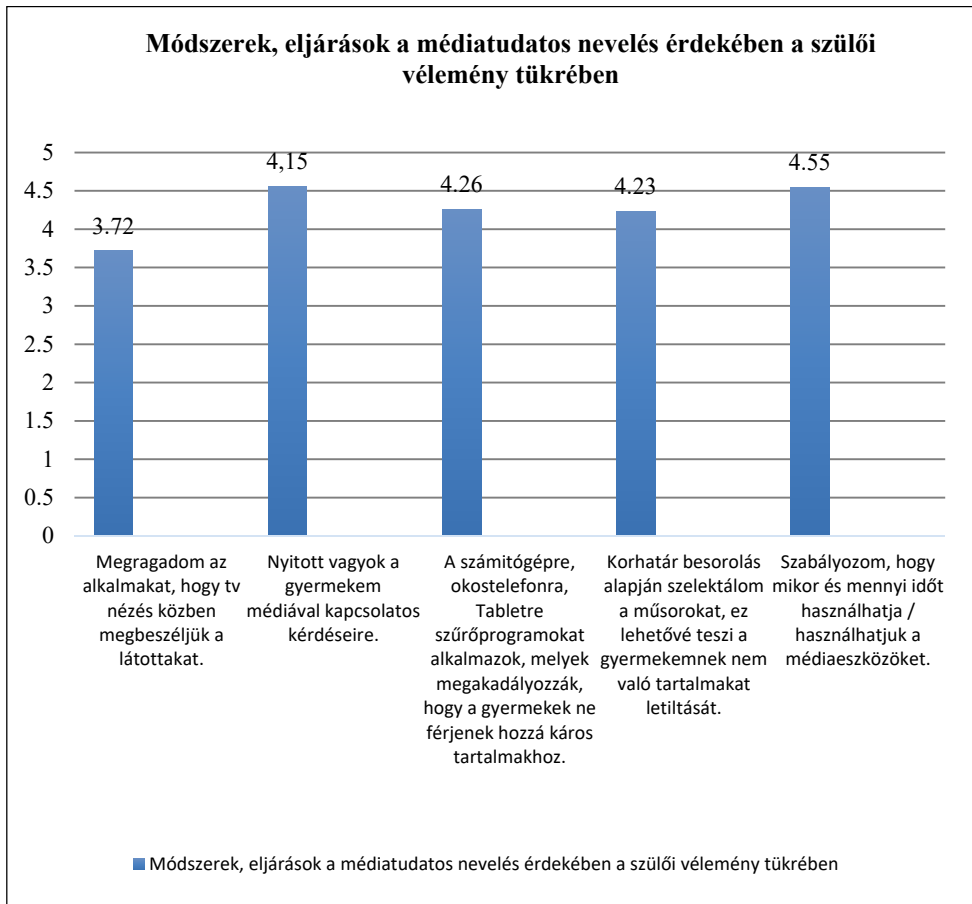
Gyakran beszélgetünk a reggeli találkozáskor a gyermekekkel a kedvenc műsoraikról, kedvenc rajzfilmükről. A pedagógusok 25,88%-a megemlítette, hogy a beszélgetés segítségével tudnak hangsúlyt fektetni a médiatudatos nevelésre az óvodás korban. Beszélgessünk a gyermekekkel kedvenc műsoraikról, mesefilmjeikről, rajzfilmükről. Így betekintést nyerhetünk az otthoni médiaeszközhasználati szokásukba, mint például: mennyit néznek televíziót, mit szoktak az okostelefonon játszani, videójátékoznak-e már és egyebek. Beszélgetés során sor kerülhet a valóság és fikció közötti különbségekről, a reklámok rejtett hatásairól, az óvodapedagógus tapasztalatokat oszthat meg az óvodásaival. Továbbá felajánlhat délutáni tevékenységeket a televízió nézése, médiahasználat helyett. A következőkben néhány véleményt emelnék ki, ami az előző gondolataimat erősíti meg. *„Beszélgetni a gyermekekkel a kedvenc műsoraikról, a reklámokról, tevékenységet ajánlani a tv nézés helyett.”* Tehát beszélgethetünk gyermekekkel a médiáról, tevékenységeket ajánlhatunk nekik délutánra. *„Elmagyarázom, hogy a reklámok nem valós dolgok, beszélgetek kedvenc műsoraikról, szülőknek tanácsot adok e téren, ajánlok programokat.”*

A példamutatás, adekvát viselkedés nagymértékben hozzájárulhat a médiatudatosság növeléséhez az óvodás korban, hiszen a gyermekekre jellemző az utánzásos tanulás. Egy kedves pedagógus a következőképpen fogalmazott: *„Fontos a mértékletesség, hogy a gyermek tudja mely határokon belül, vagy mondjuk, milyen időbeosztásban használhatja*

ezeket az eszközöket. A médiatudatosság alatt azt is értem, hogy a szülő vagy a pedagógus járuljon megfelelő példával a gyermek előtt, ne függjön ő sem ezektől az eszközöktől, hanem okosan, céltudatosan használja. Ezek mellett pedig fontosnak tartom, hogy a médiaterhelések alatt (pl. közös rajzfilmnézés vagy tablethasználat) a óvónőként ott legyek a gyermek mellett, ha bármilyen hatás éri, kérdése van, ne maradjon az megválaszolatlan.” Tehát szükségszerű a mértékletesség, a következetesség, hogy a gyermek tudjon határokat felállítani, jó példát követni.

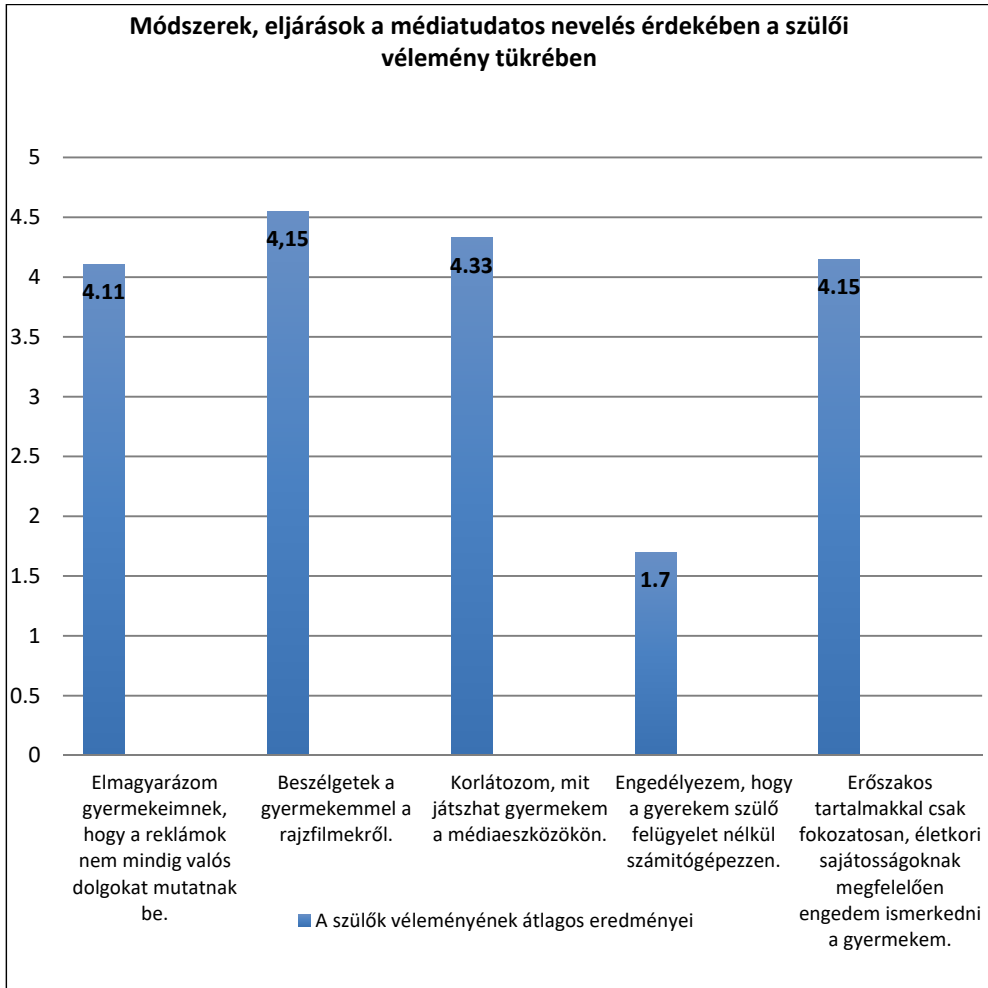
A helyes eszközhasználat megtanításával is hozzájárulhatunk óvodapedagógusként a gyermekek médiatudatosságra neveléshez. Megtaníthatjuk nekik, hogyan használják okosan az eszközöket, hogyan válasszanak életkoruknak megfelelő tartalmakat. A pedagógusok 24,70%-a megemlítette válaszában az eszközhasználat megtanításának fontosságát. *„Meg kell tanítani a gyermekeknek a tudatos médiahasználatot, szelektíven használjunk olyan applikációkat, ami számukra hasznos és fejlesztő hatású.”* Tanítani kell a gyermekeknek a helyes eszközhasználatot. *„Megtaníthatom a gyermekeknek, hogy egy telefont, laptopot, számítógépet nem azért használunk, hogy csak játszunk rajta, hanem rengeteg információhoz jutunk hozzá a segítségükkel. Illetve hogy ha kell, ha nem, nem muszáj, használjuk az internetet arra, hogy rajzoljunk valamit vagy megtanuljunk egy új éneket. Megpróbálom helyes irányba terelni a gondolkodásukat a médiahasználattal kapcsolatosan. Okosan, mértékkel!”* Felkel hívni a figyelmet arra, hogy a média által sok információhoz elérhetünk, csak okosan és mértékkel használjuk.

A harmadik és negyedik hipotézisünk vizsgálata érdekében különböző kijelentéseket kellett értékeljenek a szülők és a pedagógusok egy 1-től 5-ig terjedő skálán.



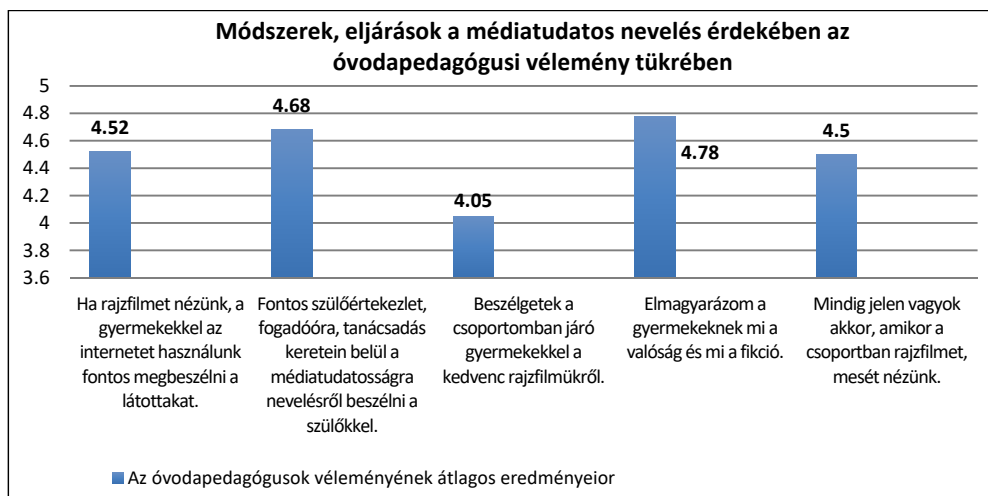
6. ábra: Módszerek, eljárások a médiatudatos nevelés érdekében a szülői vélemény tükrében

A fenti ábra azokat a módszereket, eljárásokat ábrázolja, amelyeket a szülők alkalmaznak a médiatudatosságra nevelés érdekében. Az átlagok értelmében többnyire jellemző a szülőkre a nyitottság az óvodás gyermekeik kérdéseivel szemben. Többnyire jellemző a szűrőprogramok használata is, illetve a diagram jól szemlélteti, hogy a korlátozás, szabályozás a legjellemzőbb a szülőkre tekintve. A következő diagram folytatja a bemutatását a szülői véleményeknek, melyek szerint a korlátozó mediáció jellemzi leginkább a kutatásomban résztvevő szülőket.



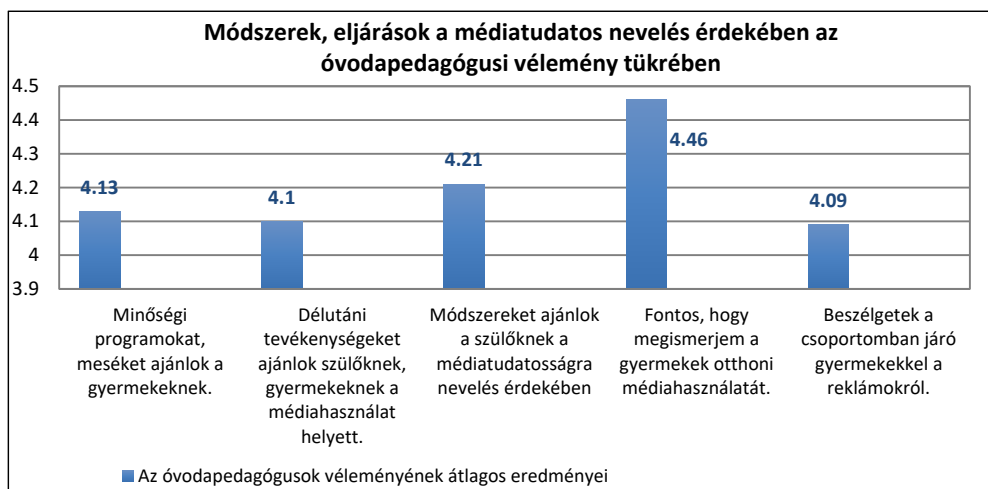
7. ábra: Módszerek, eljárások a médiatudatos nevelés érdekében a szülők véleménye alapján

A fenti diagram jól szemlélteti, hogy a kutatásban résztvevő szülőket leginkább a korlátozás jellemezi. Míg az ábra azt is bemutatja, hogy többnyire jellemző a szülőkre a magyarázat, a beszélgetés módszereinek használata és az is, hogy erőszakos tartalmakkal csak fokozatosan engedik ismerkedni gyermekeiket. A következőkben az óvodapedagógusi vélemények részletezése következik.



7. ábra: Módszerek, eljárások a médiatudatos nevelés érdekében a pedagógusok vélemény tükrében

A fenti diagram jelzi, hogy az óvodapedagógusok mely módszerekkel, eljárásokkal teszik lehetővé a médiatudatosságra nevelést. Többnyire jellemző az óvodapedagógusokra, hogy együtt néznek rajzfilmet a gyermekekkel, együtt interneteznek, a szülőértekezleten beszélnek a médiatudatosságra nevelés fontosságáról, elmagyarázzák mi a képzelgés és mi a valóság.



8. ábra: Módszerek, eljárások a médiatudatos nevelés érdekében a pedagógusok véleménye alapján

A fenti ábra szemlélteti, hogy továbbá még milyen eljárásokat, módszereket használnak az óvodapedagógusok a médiatudatos nevelés érdekében. Többnyire az jellemző az óvodapedagógusokra, hogy minőségi programokat és meséket ajánlanak a gyermekeknek, szülőknek, illetve délutáni tevékenységtippeket is adnak. Továbbá fontos számukra, hogy megismerjék a gyermekek otthoni médiahasználatát, illetve jellemző az is az óvodapedagógusokra, hogy beszélgetnek a gyermekekkel a reklámokról.

Következtetések a hipotézisek mentén

Az első hipotézisünk beigazolódott, ugyanis az óvodások mindegyike rendelkezik már legalább egy digitális eszközzel: laptop, okostelefon, tablet, televízió vagy egyéb, ugyanis témakörönként vizsgálva, arra a következtetésre jutottunk, hogy ez a hipotézisünk beigazolódott, hiszen a szülők 96,9%-a az válaszolta, hogy igen használnak otthonukban médiaeszközöket a gyermekek jelenlétében

A második hipotézisünk is beigazolódott, ugyanis az óvodapedagógusok és szülők szükségesnek gondolják a médiatudatosságra nevelést. A médiatudatosságra nevelésének szükségességéről egyértelmű a szülők véleménye: 71,4%-a fontosnak tartja, továbbá majdnem ugyanannyian médiatudatosan is nevelik gyermeküket, saját bevallásuk szerint. Ezen belül különböző lehetőségeit látják ennek: a válaszok 31,4%-ban megfogalmazták és kiemelték, hogy a korlátok felállításának fontosságát, miszerint meghatározzák, hogy mit, mikor és mennyi ideig nézhet a gyermek. A korosztálynak megfelelő tartalom kiválasztását 17,97%-a említette. A beszélgetést, a magyarázatot a médiahasználatról 21,34%-ban említették. A szűrőprogramok használatát 6,74%-ban említették csak a szülők. 16,85%-ban megjelent a válaszokban az, hogy a médiatudatosságra nevelés azt jelenti a szülők számára, hogy kritikus

szemlélővé alakítsa gyermekét. A válaszok 8,98%-a tartalmazta az ellenőrzés tematikáját a médiatudatosságra nevelés kérdéskörében.

A második hipotézisünk az óvodapedagógusok véleményére is vonatkozott, az eredményeink pedig arra utalnak, hogy az óvodapedagógusok teljes mértékben tudatosak ezen a téren. A pedagógusok 93%-a szükségesnek érzi a médiatudatosságra nevelést óvónőként, amelynek különféle lehetőségeit nevezték meg. Így a szülőkkel való beszélgetést (29,41%), a példamutatást, illetve az eszközhasználat megtanítását (24,7%) emelik ki válaszaikban.

A harmadik hipotézis is részben beigazolódott, ugyanis a pedagógusok saját bevallásuk szerint többféle módszerrel is hozzájárulnak az óvodások médiatudatosságának növeléséhez, viszont a szülők tudatossága is egyértelmű. A szülőkre többnyire jellemző, hogy úgy gondolkodnak, hogy nem kell eltiltani a gyermekeket a médiától, hiszen a médiahasználat a mindennapjai része. Fontos, hogy a gyermekekkel a szülő együtt használja a médiaeszközöket, ugyanakkor megbeszéljék a látottakat, a szűrőprogramok alkalmazása, a gyermek kérdéseire való válaszadás. Az óvodások nem számítógépeznek egyedül, csak is szülői felügyelettel.

A negyedik hipotézis beigazolódott, ugyanis a szülőket elsősorban a korlátozó mediáció jellemezi. A szülőknek a médiatudatosságra nevelés 31,4%-ban korlátozást jelent: korlátozni, hogy mit nézhet a gyermek, meghatározni azt, hogy mikor és mennyi időt tölthet el a gyermek a médiaeszközökkel való tevékenyedéssel. A szülőkre többnyire jellemző tehát az, hogy szabályozzák, hogy gyermekeik mit játszanak a gyermekek a számítógépen, az okostelefonon, tehát nem jellemző az, hogy felügyelet nélküli eszközhasználat. Tehát a szülőkre többnyire nem jellemző az, hogy felügyelet nélkül hagyják azt, hogy óvodás gyermekeik számítógépen játszanak. Kutatási eredményeink az óvodapedagógusok és szülők médiatudatosságát bizonyítja, ugyanakkor azt is, hogy fontosnak tartják az óvodások médiatudatosságra nevelését. Ez reményt

kelt bennünk az óvodások médiatudatossága terén, ugyanakkor további kutatási kérdéseket vethet fel bennünk.

Irodalomjegyzék

- Dósa Z., Péter L. (2010): *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Gabos E. (szerk.) (2010): *A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra*. V. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete, Budapest.
- Kökényesi N. (2021): *Médiatudatosságra nevelés az óvodától a felsőoktatásig* http://publikacio.unieszterhazy.hu/6852/1/135_145_K%C3%B6k%C3%A9nyi.pdf (2022.03.03).
- Kósa É. (2006) *A média szerepe a gyerekek fejlődésében*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Molnár E. (2019): *Elektronikus médiahasználat óvodáskorban*. Gradus Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K., Szabó É. (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Thorsten N. (2022): *A médiagyámságtól a szülői mediációig. A szülők fejlődése a szülői mediációban* <https://digitalisgyermekvedelem.hu/kutatasok/4> (2022.02.24).

A beszédhibák hatása az óvodás és kisiskolás gyermekek szocializációjára

KARI ÁGNES

kariagnes2000@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Napjainkban sajnos egyre nagyobb a beszédhibás gyermekek aránya. A beszédhibák, beszédzavarok mindig gondot okoztak a gyermekek és a felnőttek körében egyaránt. Kisgyermekként számos negatív hatása lehet a beszédhibáknak, mivel nehézséget okozhat az írás, olvasás elsajátításában, a helyes és zökkenőmentes kommunikációban és ebből kifolyólag a szocializációban is. Fontos, hogy a beszédhibákat időben felfedezzék, kiszűrjék, valamint korrigálják, javítsák, ugyanis sok esetben felnőttkorra is megmaradnak ezek a hibák és bizony akkor is hátrányt jelentenek – gondoljunk csak arra is, hogy számos munkalehetőségnél egy kritérium a helyes, tiszta beszéd.

A beszédhibák, beszédzavarok nem csupán közvetlenül a gyermeknek jelentenek problémát. Számos szülő is aggodalmát fejezi ki, amikor ráeszmél, hogy gyermekének beszédhibája van. Aggódnak, hogy miként fog boldogulni az iskolában, hogyan fogja felvenni az iramot a társai mellett vagy éppen azért, hogy miként viszonyulnak hozzá ép

beszédkészségű társaik. Ugyanakkor a beszédhibás gyermekek esetei a pedagógusoknak is kihívást jelentenek, mivel nekik többnyire lassúbb ütemben megy a tanulás, a beszédfejlesztésre is hangsúlyt kell fektetni, valamint arra is figyelni kell, hogy az egész közösség empátikus magatartásra legyen ösztönözve.

Elméleti háttér

3-4 éves kor alatt a beszédhiba még nem tudatosul. A beszédhibás gyermek akárkivel szóba elegyedik, meg tud nyílni és szívesen is beszél anélkül, hogy feszengene vagy szorongana amiatt, hogy bizonyos hangokat másképp ejt, mint a többiek. Társai ebben a korban ugyancsak figyelmen kívül hagyják beszédjének hibáit és csak annak tartalmára figyelnek. A beszédhibával küzdő gyermekeknél a környezetnek kiemelkedő szerepe van. A közvetlen környezet hozzáállása sokat hozzá tesz a gyermek személyiségének kialakulásához (Zsigmond, 2012). A legfontosabb a szülők, majd természetesen az óvónő és tanítónő hozzáállása a gyermek problémájához.

Fontos átlátni és megérteni a különbséget a beszédhiba és a beszédzavar fogalma között. Kutatásunkban a beszédhibák jelensége a gyakoribb, ami a beszédbeli akadályozottság enyhébb formája. Beszédhiba esetén gondolhatunk a beszédhangok képzésének eltéréseire, amikor a hiba mögött a beszéd és a nyelvi fejlődés lassúsága, a hallási észlelés gyengesége és a beszédszervek ügyetlensége feltételezhető. Ennek tünetei a hangzó beszéd artikulációs hibáiban, valamint a nyelv érési folyamatainak lassúságában törnek felszínre. Ugyanakkor beszélhetünk a beszédzavarokról is, melyek mindenekelőtt a beszédszervi központ fejlődési, valamint működési akadályozottsága következtében jön létre, ami párhuzamosan érinti a hangzó-kifejező beszédet, a nyelvi működést, és a kommunikációs teljesítmények több területét. Ide tartozhatnak a korán feltűnő beszédfejlődési elmaradások, majd a beszéd alakulásának, későbbi periódusában fellépő ritmus és

artikulációs zavarok, végül a nyelvi fejlettség eltérései is (Montágh, Montághné, Vinczéné, 2002).

A kutatásunk másik fontos területét a gyermekkori szocializáció képezi, mivel a nevelés egyik legfontosabb területe, a társas, társadalmi életre nevelés. A szocializáció tulajdonképpen egy olyan tanulási folyamat, melyben annak a kultúrának, amibe beleszülettünk születtünk és ahol élünk, elsajátítjuk az értékeit, normáit, viselkedési szabályait, és ez által egy emberi közösség kompetens tagjává válunk. Ez a folyamat nem egyszerű és egyoldalú. Éppen ellenkezőleg, nagyon komplex és többirányú folyamat, amely magába foglalja a gyermek és az őt körülvevő környezet közötti reciprok és dinamikus hatásokat (Lakatos, Serfőző, 2003).

Vizsgálatunkban a beszédhibák hatása kerül a fókuszba az óvodás és kisiskolás gyermekek szocializációja szempontjából, így a következőkben, ennek a kutatásnak az adatai, illetve az eredményei, és azok értékelése kerül bemutatásra.

Kutatásmódszertani adatok

Manapság igen sűrűn találkozhatunk a beszédhibák számos típusával, az óvodás és kisiskolás gyermekek körében. Mivel az említett életszakaszok kétségkívül a társas kapcsolatok alakulásának és fejlődésének egyik legfőbb színterei, fontos odafigyelni arra, hogy mely tényezők akadályozhatják a gyermekek szocializációjának sikerességét. A beszédhibák, beszédzavarok is lehetnek ilyen gátló tényezők? Kutatásunkkal erre a kérdésre keressük a választ.

A kutatás főbb *célkitűzése* meg tudni azt, hogy a különböző típusú beszédhibák milyen arányban fordulnak elő óvodás és kisiskolás korban, és legfőképpen, a beszédhibák milyen hatással lehetnek az említett korosztályokba tartozó gyermekek társas kapcsolataira. Továbbá arra kerestük a választ, hogy az érintett óvodapedagógus és tanító milyen hozzáállást tanúsít a beszédhibás tanítványaival szemben.

Az alapvető *feltételezésünk* az volt, hogy a beszédhibák jelenléte befolyásolja a kisgyermek szocializációjának minőségét. Ezt a feltételezést további alhipotézisekre bontottuk. Az első szerint óvodás életkorban kevésbé hat ki a beszédhiba a szocializációra, mivel ekkor még a beszédhiba az életkor természetes velejárója. A második alhipotézis alapján kisiskolás korban a beszédhibákkal küzdő gyermekek nagyobb eséllyel válnak kirekesztetté, könnyen peremre szorulhatnak. Egy utolsó alhipotézisben feltételeztük azt, hogy az óvodapedagógus és a tanító elfogadó és támogató attitűdje pozitív hatással van a beszédhibás gyermekek beszédfejlődésére és társas kapcsolatainak alakulására.

A kutatás során a szociometria *módszerét* használtuk, ami a társas kapcsolatok kutatására és feltérképezésére szolgál. A szóban forgó módszerrel igyekeztünk feltárni egy óvodai csoportban és két I. osztályban a gyerekek közötti rokonszenvi és ellenszenvi viszonyokat. A szociometriai felmérést az iskolai osztályokban és az óvodai csoportban is a postás játékkal valósítottuk meg, amely kiváltképpen alkalmas egy bizonyos közösségen belüli gyermekek társas kapcsolatainak feltárására. A játékon belül különböző eszközökre volt szükség: képeslapokra, postás kalapra és postás táskára. Továbbá a szóbeli kikérdezés módszerét, az interjúmódszert is alkalmaztuk. Strukturált, azaz kötött interjút használtunk, mivel az megfelelő arra, hogy jelen esetben a kérdezett pedagógusok véleményét, élményeit, attitűdjeit felderítsük (Dósa és Péter, 2018).

1. táblázat: A kutatásban résztvevők nemek és beszédminőség szerinti eloszlása

		A minta eloszlása					
Osztály/Csoport		I.A. osztály		I.B. osztály		Óvodai csoport	
Létszám		18		16		22	
Nemek eloszlása		8 lány	10 fiú	4 lány	12 fiú	13 lány	9 fiú
Beszédminőség szerinti eloszlás	Ép beszédképességű	7	8	2	9	8	5
	Beszédhibás	1	2	2	3	5	4

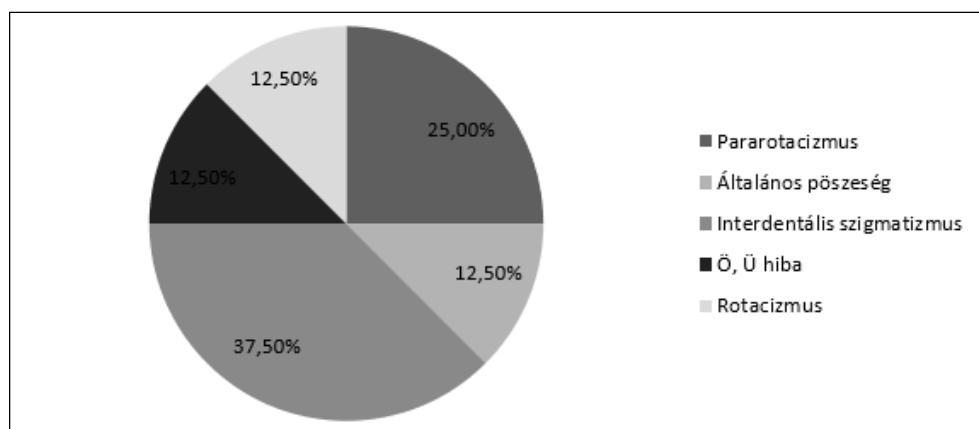
Törekedtünk a kikérdezési szituáció szabályozására, így ugyanazokat a kérdéseket, ugyanolyan sorrendben tettük fel. A vizsgálati alanyok, jelen esetben az óvónő és a tanítónő, csak az általunk

feltett kérdésekre válaszoltak, így az ők helyzetükben is kötöttek voltak a szabályok. Az interjú során eszközként használtuk az előzetesen megfogalmazott kérdéseket, amelyek által egy óvodapedagógust és egy tanítót szólítottunk meg.

Egy nem valószínűségi típusú *mintavételi technikát* alkalmaztunk, azaz a szakértői, elméleti mintavételt. Az intézmény logopédusa segítségével előzetes ismereteknek kerültünk birtokába és így tudatosan választottuk ki egy olyan speciális mintát, ami megfelelt a kutatandó kérdéseknek. 56 gyermekkel dolgoztunk, melyből 18 a gyergyóalfalvi Veress Iskola I. A. osztályának tanulója, 16 az I. B. osztályába jár, 22 pedig a gyergyóalfalvi napközotthon tagja.

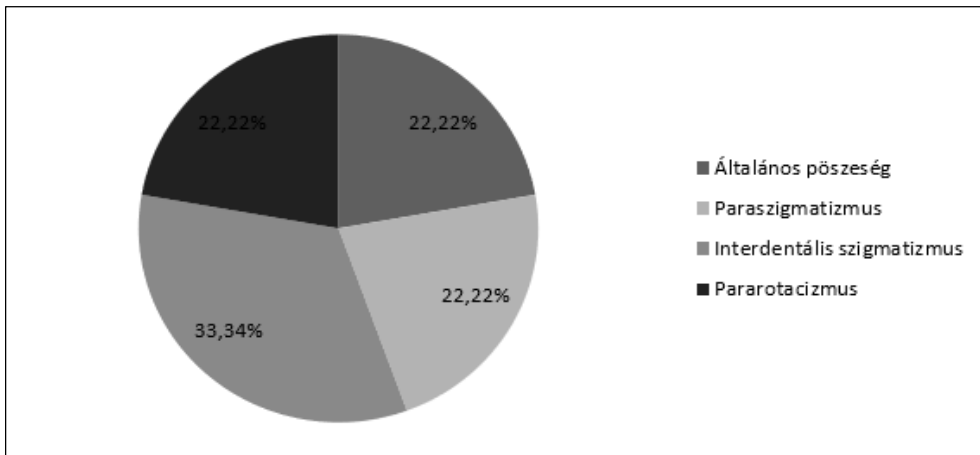
Amint az 1. táblázatban látható, osztályösszetétel szempontjából, az I. A. osztályt 8 lány és 10 fiú alkotja, míg az I. B. osztályt 4 lány és 12 fiú. A többi 22 gyermek a gyergyóalfalvi napközotthon egyik heterogén óvodai csoportjának tagjai, közülük 13 lány és 9 fiú. Az I. A. osztályban 3 gyermek beszédhibás, 1 lány és 2 fiú. Az I. B. osztályban 5 gyermek beszédhibás, 2 lány és 3 fiú. Óvodában pedig 9 kisgyermek küszködik beszédhibával, ebből 5 lány és 4 fiú.

A mintában szereplő gyermekek körében igen változatos beszédhibák fordultak elő, az alábbi diagramokban ezeknek a beszédhibáknak a gyakorisága kerül szemléltetésre.



1. diagram: A beszédhibák gyakorisága az I. osztályosok körében

Az 1. diagramon könnyen átlátható, hogy milyen típusú beszédhibák fordulnak elő az I. osztályos gyermekek körében. Ilyen a pararotacizmus, az általános pöszeség, az interdentális szigmatizmus, az ö, ü hiba, valamint a rotacizmus. Ugyanolyan arányban, 12,50%-ban fordul elő három beszédhiba, azaz a rotacizmus, az ö, ü hiba és az általános pöszeség. Valamennyivel több az aránya a pararotacista gyermekeknek, ők 25%-ban fordulnak elő. Végül a legnagyobb arányban, 37,50%-ban a beszédhibás gyermekek közül, interdentális szigmatizmussal küzdenek.



2. diagram: A beszédhibák gyakorisága az óvodai csoportban

A 2. diagram összefoglalja az óvodás gyermekek körében előforduló beszédhibákat. Látható, hogy jelen van az általános pöszeség, a parasigmatizmus, az interdentális szigmatizmus, valamint a pararotacizmus. Az általános pöszeség a beszédhibás gyermekek 22,22 %-át érinti. Ugyancsak 22,22 %-a parasigmatista, illetve pararotacista a beszédhibás gyermekeknek, az óvodai csoportban. 33,34 %-ban van jelen interdentális szigmatizmus. Tehát a legnagyobb arányban, az óvodában az interdentális szigmatista gyermekek vannak, az általános pöszekek, a

paraszigmatisták, illetve a pararotacisták ugyan olyan arányban fordulnak elő.

Összehasonlítva a két közösséget, az óvodásokat és az I. osztályosokat, felfedezhetőek különbségek, ugyanakkor hasonlóságok is. Az óvodai csoportban és az I. osztályosok körében is, a beszédhibás gyermekeknél megjelenik az általános pöszeség, az interdentális szigmatizmus, és a pararotacizmus. A különbség az arányokban keresendő. Csak az I. osztályosoknál fordul elő az ö, ü hiba, illetve a rotacizmus, mindkettő 12,50%-ban. Paraszigmatizmus viszont csak az óvodában fordul elő, 22,22%-ban.

Abból, hogy az I. osztályosok körében valamivel változatosabbak a beszédhibák, mint óvodában arra a következtetésre juthatunk, hogy az óvodások beszédhibái még az életkoruk természetes velejárói.

Az adatfelvételre a 2021-2022-es tanév első felében került sor, első ízben felvettük a kapcsolatot a gyergyóalfalvi tanintézményekben dolgozó logopédussal, aki óvodás és kisiskolás gyermekekkel egyaránt foglalkozik. Ismertettük vele a kutatás témáját, majd ő részletes tájékoztatásban részesített, elmondta hány óvodás és hány kisiskolás, beszédhibás gyermekkel foglalkozik, valamint, hogy milyen típusú beszédhibák és milyen arányban vannak jelen. Az ő javaslatára végeztünk a szociometriai mérést az I. osztályokban és az adott óvodai csoportban. Kaptunk tőle egy összefoglaló táblázatot is, ami magába foglalta beszédhibás gyerekek nevét, születési dátumát, a diagnózist, azaz, hogy milyen beszédhibája van, és az ő személyes megjegyzéseit. Ezt követően kapcsolatot teremtettünk az említett osztályok tanítóival, lehetőséget kérve tőlük arra, hogy osztályaikban elvégezhessük a szociometriai méréseket.

Elsőként az I. A. osztályban készült el a szociometriai felmérés, majd az I. B. osztályban. Mindkét osztályban 10 percet szántunk az

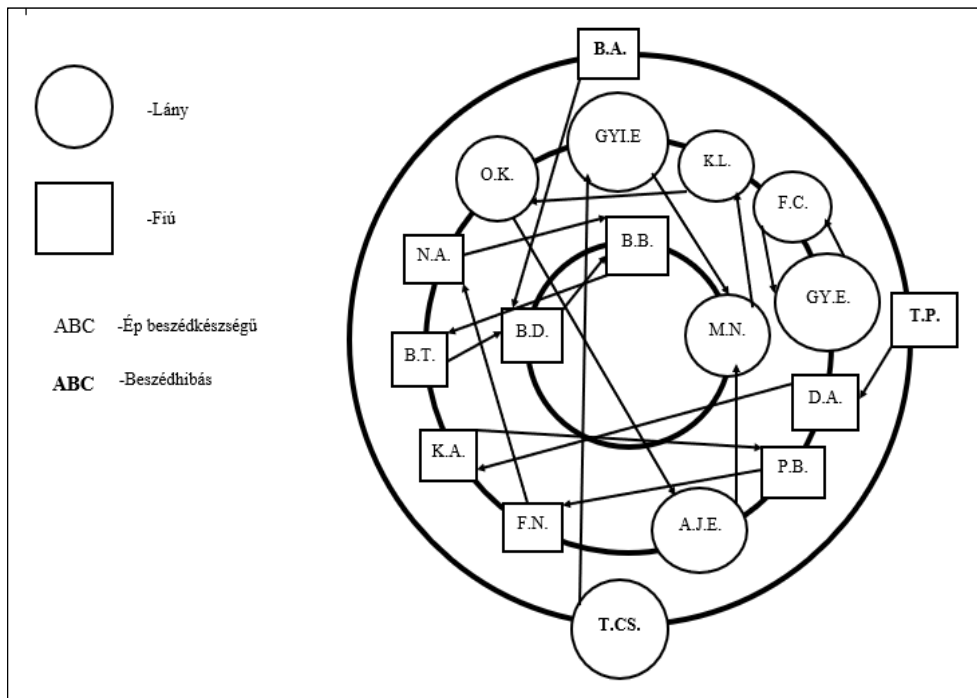
ismerkedésre. Ezt követően tájékoztattuk a kisdíákokat, hogy játszani fogunk. Ismertettük velük a postás játékot, annak menetét és szabályait. Külön felhívtam a gyerekek figyelmét arra, hogy nem az a cél, hogy a játék végére mindenki képeslapot kapjon, hanem az, hogy mindenki annak adja, aki számára a legkedvesebb. Ezt követően az óvodai almintával is felvettük az adatokat.

Miután mindhárom szociometriai felmérést megvolt, összesítettük és értelmeztük az adatokat. Utolsó lépésként tájékoztattuk a vizsgálati mintámban résztvevő óvodai csoport óvónőjét, és az egyik I. osztály tanítónőjét, hogy kutatáshoz szükséges készítenünk egy interjút, *A pedagógus attitűdje a mássághoz* témakörben, majd felvettük az adatokat.

A kutatás eredményei

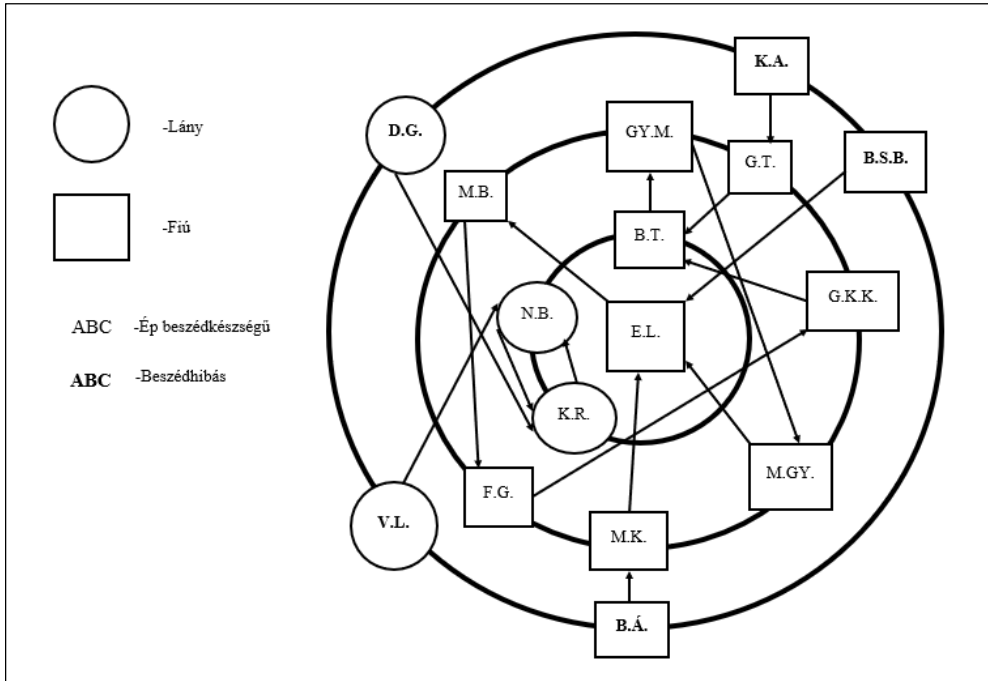
A *szociometria adatainak és eredményeinek* feldolgozása során szociogramokat készítettünk. Mindhárom ábrán, három koncentrikus kör látható. A külső kör a peremet jelenti, tehát amely személyek a külső körön helyezkednek el, azok szociális hátrányban vannak az osztályon/csoporton belül. A középső kör az átlagos szociális helyzetet jelenti. A belső kör jelöli a jó szociális helyzetet. Egy ábra esetében, az 2. ábrán beszélhetünk középpontról, ugyanis a belső kör közepében is szerepel egy személy, ez a nagyon jó szociális helyzetet jelenti. A koncentrikus körökön elhelyezkedő négyzet alakban lévő monogramok a fiúgyermeket jelölik, a kör alakban lévő monogramok pedig a lányokat. A négyzetekben és a körökben lévő monogramokat nyilakkal kapcsoltuk össze. A nyilak a választó gyermektől indulnak a választott gyermek felé. Továbbá a hagyományos nagy betűkkel írt kezdőbetűk az ép beszédképesű gyermekeket jelölik, a megvastagított nagy betűkkel írtak pedig a beszédhibás gyermekeket. A továbbiakban elsőként az

iskolában készített, két szociometriai vizsgálat eredményeit elemzzük, majd az óvodai csoportban elvégzett szociometriai felmérés eredményeit mutatjuk be.



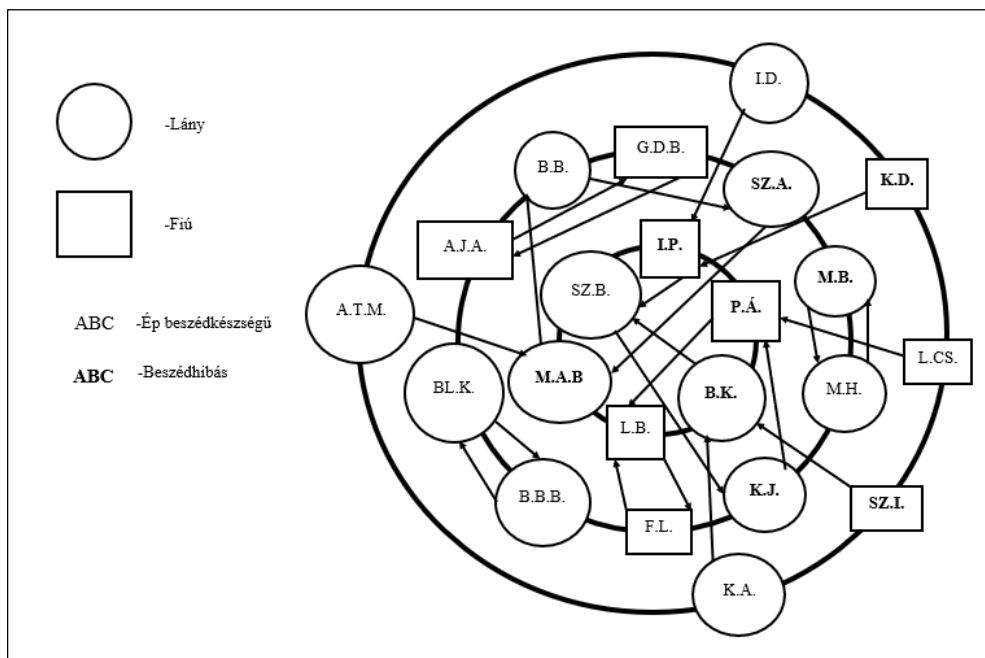
1. ábra: Szociogram az I. A. osztályról

Ahogy az 1. ábrán látható, az I. A. osztályban végzett szociometriai vizsgálat eredménye beigazolja azt a tényt, hogy a beszédhibák negatívan hathatnak a társas kapcsolatokra, szociális téren a beszédhibás gyerekek a peremre szorulnak. Fontosnak tartjuk ugyanakkor hangsúlyozni, hogy valószínűleg nem csak a beszédhibák okán kerülnek peremre az érintett gyermekek, ehhez egyéb tényezők is hozzájárulhatnak. Ezen osztály mindhárom beszédhibás diákja a külső koncentrikus körön kapott helyet, így szociális téren hátrányosak. Azok a gyerekek viszont, akik nem beszédhibások, az átlagos, vagy a jó szociális helyzetűek körében helyezkednek el.



2. ábra: Szociogram az I. B. osztályról

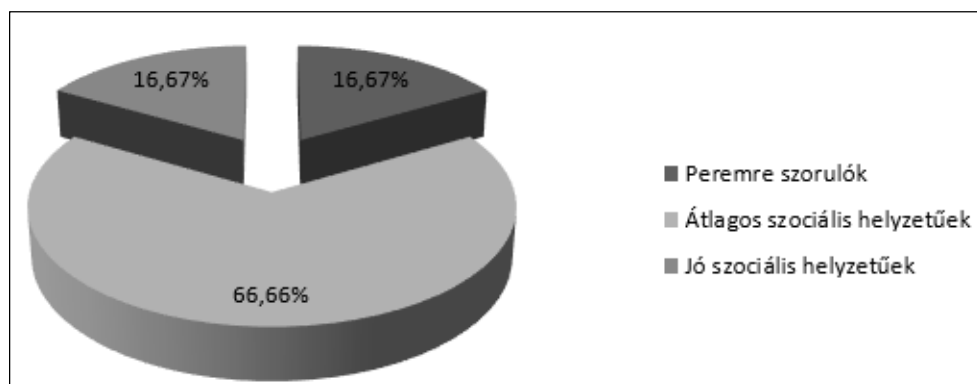
A 2. ábra szerint az I. B. osztályról szóló szociogramról is leolvasható, a beszédhibás gyermekek szociális hátrányban vannak az ép beszéd-készségű társaikkal szemben, ugyanis csakis ők vannak a peremen, a külső körön. Itt is hangsúlyoznám azonban, hogy a beszédhibájukon kívül más tényezők is hozzájárulhatnak ezen gyermekek peremre szorulásához. Erre példa volt a viselkedészavar, mozgáskoordinációs zavar, vagy egyszerűen nem tehető családból származás. Ugyanakkor látható az is, hogy az ép beszéd-készségű gyermekek az átlagos, illetve a jó szociális helyzetűek közé tartoznak, vagy a középpontban vannak.



3. ábra: Szociogram az óvodai csoportról

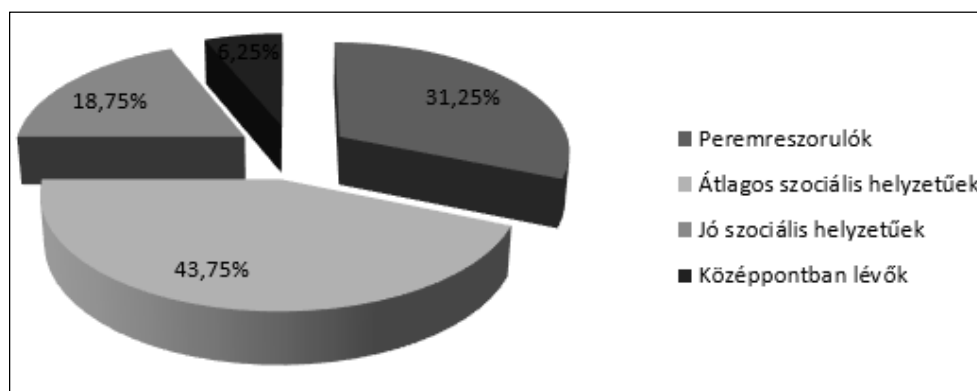
A 3. ábrán, az óvodában végzett szociometriai felmérés eredménye mást mutat, mint az iskolában végzetek. Kitűnik, hogy bár óvodában nagyobb aránnyal vannak jelen a beszédhibás gyermekek, ez szocializációjukban őket nem gátolja. Beszédhibák miatt ebben az életkorban még nem szorulnak peremre. A beszédhibás gyerekek ugyanúgy feltűnnek a szociogramon a jó, illetve az átlag szociális helyzetű gyerekek körében is, mint a peremen. Ugyanez mondható el az ép beszédképesséű gyerekekről is.

Statisztikai feldolgozás céljával kiszámoltuk a marginális mutatót, azaz a peremre szoruló arányát, a centrál mutatót, ami a középpontban lévő gyermekek számát jelenti, valamint a köztes helyzetben lévő vizsgálati alanyok számát.



3. diagram: A társas kapcsolatok helyzete az I. A. osztályban

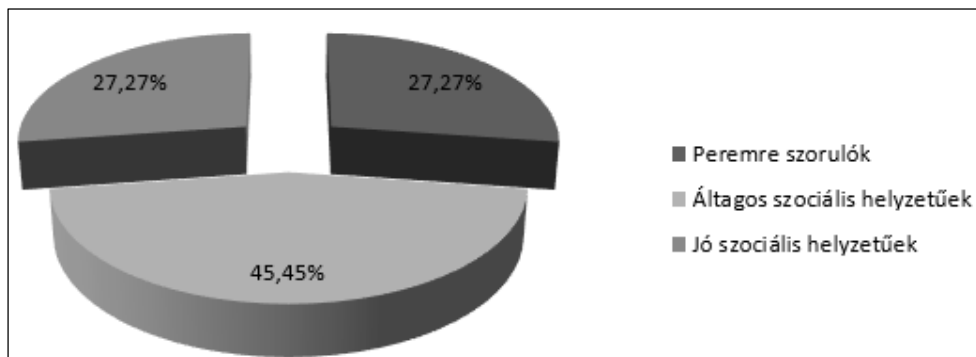
A 3. diagramon látható, hogy az I. A. osztályban legnagyobb arányban, 66,66%-ban a gyermekek az átlag szociális helyzetűek körébe tartoznak, ők mind ép beszédképességű gyermekek. Ugyanolyan arányban, 16,67%-ban fordulnak elő a jó szociális helyzetben lévő és a peremre szoruló is. A peremen viszont csak beszédhibás gyermekek szerepelnek, míg a jó szociális helyzetűek körében csak ép beszédképességűek.



4. diagram: A társas kapcsolatok helyzete az I. B. osztályban

A 4. diagramon kirajzolódik, hogy itt is, az I. B. osztályban, legnagyobb arányban, 43,75%-ban az átlag szociális helyzetűek vannak jelen, míg a legkisebb arányban a középpontban lévő 1 gyermek, ez – ahogy fentebb is látható – 6,25 %. A második legnagyobb arányt a

peremre szorulóok száma adja, ami 31,25%, ezt követik a jó szociális helyzetűek, akiknek aránya 18,75%.



5. diagram: A társas kapcsolatok helyzete az óvodai csoportban

Megfigyelhető az 5. diagramon, hogy az óvodai csoportban is a legnagyobb arányban, 45,45%-ban az átlag szociális helyzetű gyermekek helyezkednek el, a jó szociális helyzetűek, illetve a peremre szorulóok pedig ugyan olyan arányban vannak, 27,27%-ban. Mindhárom esetben, a peremen, az átlag szociális helyzetben, és a jó szociális helyzetben egyaránt előfordulnak beszédhibás gyermekek és ép beszédképességű gyermekek is.

2. táblázat: A mutatók átlagértékei és a kapott eredmények összehasonlítása

Mutatók \ Értékek	Átlag értékek	Értékek az I.A. osztályban	Értékek az I.B. osztályban	Értékek az óvodai csoportban
Marginális mutató	30%	16,67%	31,25%	27,27%
Centrál mutató	20%	16,67%	6,25%	27,27%
Köztes helyzetben lévőek száma	50%	66,66%	43,75%	45,45%
			18,75%	

A fenti, 2. táblázatban összehasonlítottuk a mutatók átlagértékét, valamint a vizsgálati csoportokban kapott eredményeket. Megfigyelhető, hogy a marginális mutató átlagértéke 30%. Ugyanakkor a marginális mutató, azaz a peremre szorulóok száma az I. A. osztályban 16,67%, valamennyivel kevesebb az átlagnál. Az I. B. osztályban szintén ennek a

mutatónak az értéke áll a legközelebb az átlaghoz, ugyanis 31,25%. Az óvodai csoportban sem tér el nagyon a marginális mutató értéke az átlagtól, itt 27,27%. A centrál mutató átlagértéke 20%, azaz a legkisebb a mutatók átlagértékei közül. Ennek a mutatónak az értéke, az I. A. osztályban 16,67%, úgy, mint a peremen lévő aránya. Ez közelít az átlag értékhez, bár valamennyivel kevesebb annál. Az I. B. osztályban ennek a mutatónak a száma 6,25%, jelentősen kevesebb az átlagnál. Az óvodai csoportban a középpontban lévő aránya 27,27%, itt is hasonlóképpen, mint a peremre szoruló arányánál. Ez az érték valamennyivel nagyobb az átlagnál. A köztes helyzetben lévő mutatójának átlagértéke 50%. Ez a legmagasabb a mutatók átlagértékei közül. A köztes helyzetben lévő aránya az I. A. osztályban 66,66%, valamennyivel magasabb az átlagnál. Ez a legmagasabb érték ezen osztály mutatói közül is. Az I. B. osztályban a köztes helyzetben lévő száma, ahogy a táblázatban is látható két részre oszlik. Ez magyarázható a 2. ábrával is, azaz az I. B. osztályról készült szociogrammal, mivel itt négy koncentrikus körről beszélhetünk, így négy mutatónak az arányát kellett elkülöníteni és kiszámolni: a peremre szorulókat, a köztes helyzetben lévőket, a jó szociális helyzetben lévőket és a középpontban lévőket. A köztes helyzetben lévő átlagértékéhez nagyon közel áll az átlag szociális helyzetűek aránya a szóban forgó osztályon belül, ami 43,75%. A jó szociális helyzetűek aránya pedig 18,75%. Az óvodai csoportban a köztes helyzetben lévő aránya pedig 45,45%, közel annyi, mint az átlagérték.

Az interjú eredményei alapján, fény derült arra, hogy az érintett pedagógusok szerint támogató és befogadó attitűdjük pozitív hatással van a beszédhibás gyermekek beszédfejlődésére és társas kapcsolataik alakulására. A beszédhibás gyermek felfogja, és érzi, ha őt támogatják, elfogadják. A megfelelő attitűddel a pedagógus példát mutat a csoport, vagy osztály többi tagjának, ezzel őket is elfogadásra és befogadásra ösztönözve.

Az interjú során a kérdések egy része arra vonatkozott, hogy az adott pedagógus milyen korosztályú tanulókat tanít, valamint az előforduló beszédhibás gyermekek arányára. További kérdésekben a beszédhibák típusára, fajtájára kérdeztünk rá. Az interjú néhány kérdése arra keresi a választ, hogy a beszédhibák miként hatnak a szocializációra, hogyan viszonyulhatnak az ép beszédképességű gyermekek a beszédhibás társaikhoz. Kérdéseink nagy része a pedagógusok személyes attitűdjére vonatkozott, tehát arra, hogy ők hogyan vélekedtek, hogyan éreztek, amikor beszédhibás gyermekekkel érintkeztek csoportjukban/osztályukban, milyen módon viszonyultak hozzájuk, szívesen vállaltak e részt ezen gyermekek beszédjavításában. Igyekeztünk kideríteni azt is, hogy miként próbálják a pedagógusok empatikus magatartásra ösztönözni a közösséget, valamint arra, hogy mennyire elégedettek saját hozzáállásukkal, változtatnának e attitűdjükön a jövőben.

Elsőként az I. osztályosok tanítónőjének néhány fontos, érdekes válaszát idézzük, melyek érzékeltetik vizsgált problémakör valóságalapját, illetve alátámasztja azt a hipotézist, miszerint a pedagógusok elfogadó és támogató attitűdje pozitív hatással van a beszédhibás gyermekek beszédfejlődésére és társas kapcsolataiknak alakulására.

A tanítónő állítja ugyanis, hogy *„minden gyermekben megvan a késztetés arra, hogy a másságot furcsának találja, ez által másként viszonyuljon.”* Úgy gondolja továbbá, ahhoz, hogy ez ne történjen meg rengeteg munka szükséges, ugyanakkor odafigyelés. A szakirodalomban is olvasható gondolatot alátámasztja a kérdezett személy is, ő azt vallja, hogy *„a szocializáció során a beszédhiba a tanulók személyiségének kialakulásában és fejlődésében meghatározó, mert ez szabályozza más gyerekekkel és felnőttekkel való kapcsolatteremtés képességét.”* Sugárné Kádár Júlia megfogalmazása szerint az egyén társadalmi beilleszkedése a szociális, illetve a kommunikációs gyakorlat során jön létre, a kommunikációs gyakorlat pedig a szociális aktivitás velejárója. Igazán lényeges Hertzler említése,

ami szerint a beszédhibás gyermeknek esetleges társadalmi elkülönítése miatt csökkennek a szociális interakciós lehetőségei. Ennek következtében kulturálisan, mentálisan visszamaradhat, mivel kevesebb alkalmat van a szociális jelrendszer elsajátítására és alkalmazásának gyakorlására (Hertzler, idézi Sugárné, 1987). A tanítónő határozottan kijelenti, ő mindig törekszik arra, hogy az osztályban lévő tanulók elfogadják egymást és ne csúfolják a beszédhibásokat. Amikor a fejlesztésről kérdeztük, személyes véleménye az volt, hogy fontosnak tartja a kis utánzó mozgásokkal kísért versikéket, melyek nem a szavak ritmusát, vagy az egyenletes lüktetést kísérik, hanem inkább a gondolati egységet. Az osztály tanítója állítja, *„a pedagógus, illetve a megfelelő szakember, és a szülők együttműködése a legfontosabb a gyermek fejlődése érdekében.”* Nagyon jelentős, hangsúlyozza azt is, hogy saját viselkedése, attitűdje is fontos, amelyben az elfogadás, a támogatás jelen van mindennap, ugyanis ez mintául szolgál minden tanuló számára. Így az osztályközösség is empátikusan viszonyul ezekhez a beszédhibás gyerekekhez.

A következőkben az óvodapedagógustól kapott lényeges és figyelemfelkeltő válaszokat foglaljuk össze és idézzük, melyek szintén alátámasztják az érintett hipotézist.

Az óvónő úgy gondolja, *„ebben a korosztályban, mindaddig amíg a gyermekek megértik a másik közölnivalóját, tudnak kommunikálni, a beszédhiba nem jelent hátrányt a szocializációban.”* Ez alátámasztja azt a tényt is, hogy óvodás életkorban kevésbé hat ki a beszédhiba a szocializációra, mivel ekkor még a beszédhiba az életkor természetes velejárója. Ugyanakkor az érintett pedagógus a pedagógiai praxisa alatt tapasztalt már olyant a súlyosabb beszédhibájú gyermeknél, hogy társai nem értették mit akar közölni. Emiatt egy idő után kezdték mellőzni az adott gyermekkel való kommunikációt így kezdett peremre szorulni. Az interjúalanyunk állítja, hogy mindig pozitívan, segítőkészen állt a helyzethez, teljes empátiával, megértéssel közelített a gyermekhez, akinek beszédhibája volt. A

fejlesztés kérdésénél így nyilatkozott: *„Tapasztalataim szerint az enyhébb beszédhibák egyszerűbb gyakorlatokkal, szükség esetén szakember segítségével kialakulnak. Mindig próbálom a gyerekeket empatikus magatartásra ösztönözni, figyelek arra, hogy ne adódjon olyan alkalom, ahol a beszédhibás gyermeket peremre szorítják, kiközösítik, esetleg csúfolják. Nekem is sikerélmény, ha fejlődést tapasztalok a gyerekek beszédhibájának javulásában, a közreműködésemmel.”* Az óvónő konzultál a logopédussal is, egyéni fejlesztési tervet készít, beszédfejlesztő gyakorlatokat, mondókákat, ritmusgyakorlatokat alkalmaz, annak érdekében, hogy javulást érjen el a beszédhibás gyermekek beszédminőségében.

Az óvopedagógussal és a tanítónővel készített interjú során tehát megbizonyosodtunk arról, hogy az iskolában már hatással lehetnek a beszédhibák a társas kapcsolatok alakulására, viszont óvodáskorban ilyen jellegű problémák még nem igazán jelentenek fenyegetést a szocializációra. Továbbá alátámasztották azt a tényt is, hogy a beszédhibás gyermekek fejlődésében és közösségbe való beilleszkedésében nagy szerepet játszik a pedagógus attitűdje, ugyanis támogató, bátorító és befogadó magatartással lehet a legtöbbet segíteni ezen problémákon.

Következtetések és összegzés

Kutatásunk során az első hipotézis, miszerint *óvodás életkorban kevésbé hat ki a beszédhiba a szocializációra, mivel ekkor még a beszédhiba az életkor természetes velejárója*, beigazolódott. Az óvodai csoportban végzett szociometriai felmérés eredményéből, ugyanis kiderült, hogy általánosságban, a beszédhibájukból kifolyólag nincsenek kirekesztve a gyermekek. Az, hogy az óvodai csoportban, néhány beszédhibás gyerek a peremre szorul, némely átlagos szociális helyzetben van, és vannak olyanok is, akik jó szociális helyzetben vannak alátámasztja azt, hogy a beszédhiba, a szóban forgó életkorban nem jelent hátrányt a

szocializációra nézve. Ez annak is betudható, hogy ekkor sokkal gyakoribbak a beszédhibák, melyek legnagyobb arányban életkori jellegűek, a gyermekeknek ritkán tűnik fel a másság, vagy egyszerűen nem észlelik másnak, furcsának társaik beszédhibáját. Ugyanakkor ebben az életkorban a társas kapcsolatok még kissé fejletlenek, ritkán beszélhetünk szánt szándékos kiközösítésről, annál is kevésbé klikkekbe rendezésről.

A második hipotézis, hogy *kisiskolás korban a beszédhibákkal küzdő gyermekek nagyobb eséllyel válnak kirekesztetté, könnyen peremre szorulhatnak, szintén beigazolódott. Mindkét I. osztályban végzett szociometriai felmérés eredménye határozottan azt mutatja, hogy a beszédhibás gyermekek peremre szorulnak az osztályközösségen belül. Ugyanakkor fontos kiemelni azt is, hogy valószínűleg ezek a gyermekek nem kizárólagosan a beszédhibájuk okán lehetnek széleken. Az I. A. és az I. B. osztály szociogramján is, csak és kizárólag beszédhibás gyerekek szerepelnek, tehát levonható a következtetés, mi szerint a beszédhibájukból kifolyólag is lehetnek ezek a gyerekek szociális hátrányban. Kisiskolás életkorban a beszédhibák negatívan hatnak a gyermekek társas kapcsolataira. Ekkor már valamivel ritkábbak a beszédhibák, mint az óvodában, mivel iskolába lépésig, normál esetben az életkori beszédhibák megszűnnek, megszüntetődnek. Így sok esetben az iskolai közegben a beszédhibák feltűnőek az ép beszédképességű gyermekek számára, akik ezt furcsának, szokatlannak vélik. A kisiskolás gyermekek társas kapcsolatai már jóval fejlettebbek, a gyermekek már gyakran bizonyos szempontok szerint választják barátaikat. Ha valaki furcsa vagy más, mint a legtöbbben, jelen esetben beszédhibás, könnyen kiközösítés áldozatává válik.*

A harmadik hipotézis, amely szerint *az óvodapedagógus és a tanító elfogadó és támogató attitűdje pozitív hatással van a beszédhibás gyermekek beszédfejlődésére és társas kapcsolataiknak alakulására, beigazolódott. Úgy a tanítónő, mint az óvónő, azon a véleményen vannak, hogy az attitűdjük*

igenis befolyásolja azt, hogy a beszédhibás gyermekek milyen ütemben fejlődnek, és hogy mennyire illeszkednek be a csoportba, illetve az osztályközösségbe. Mindketten azt nyilatkozták, hogy támogató, segítő, bátorító, és elfogadó hozzáállásukkal rengeteget segíthetnek a beszédhibások beilleszkedésén, valamint abban, hogy a közösség többi tagja is elfogadja, befogadja ezeket a gyerekeket. Ugyanakkor az ő segítségükkel és természetesen a logopédussal karöltve, hatékonyabb és gyorsabb a fejlesztő munka.

Összegzésként elmondható, hogy rendkívül fontos foglalkozni a beszédhibák problémakörével, ugyanis ennek számos negatív hatása lehet, főként gyermekkorban. Kihathat a tanulási teljesítményekre, a kommunikáció minőségére, valamint a szocializációra is.

Amikor a gyermekek kikerülnek a zárt közösségükből, azaz a családból és óvodába kezdenek járni, akár akarják, akár nem, használniuk kell az eddig elsajátított kommunikációs formákat annak érdekében, hogy érvényesüljenek a közösségben. Ha társaitól elutasító visszajelzéseket kapnak a beszédjükkel illetően, akkor nagy valószínűséggel visszahúzódnak. Hasonló a helyzet az iskola megkezdésekor, mivel a környezet nem megfelelő reakciója a társas kapcsolatok zavarát idézheti elő, ami a későbbiekben tanulási zavarok okozója vagy velejárója is lehet.

Általános tanácsként megfogalmazható, hogy fontos biztatni a gyerekeket, velük sokat beszélgetni és őket aktívan hallgatni. A gyermeknek fontos éreznie, hogy figyelmünk teljesen az övé, így adjunk visszajelzést is neki, hogy lássa, értjük is, és érdekel is minket az ő mondandója. A hibásan ejtett hangokra ne figyelmeztessük túl gyakran, mert az gátat építhet benne a későbbiekben. A helyes hangképzés tanítását bizzuk szakemberre. Mindenekelőtt, soha ne gúnyoljuk ki, egyben figyeljünk arra is, hogy a nagyobb testvérek, barátok, csoport- vagy osztálytársak se csúfolják beszédhibás társukat, mert az akár életre szóló sérülést is okozhat személyiségében.

Irodalomjegyzék

- Dósa Z., Péter L. (2018): *A pedagógiai kutatás alapjai*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Kari Á. (2022): *A beszédhibák hatása az óvodás és kisiskolás gyermekek szocializációjára*. Államvizsga dolgozat. Kézirat.
- Lakatos M., Serfőző M. (2003): Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak. In Kósa É., Keményné Pálffy K., Vajda Zs. (szerk.): *Szocializáció, szociális tanulás*. Trezor Kiadó, Budapest, 183–200.
- Montagh I., Montagné R. N., Vinczné B. E. (2002): *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Holnap Kiadó, Budapest.
- Sugárné Kádár J. (szerk.) (1987): *Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskoláskorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsigmond N. (2012): A beszéd és a kommunikáció rendellenességei gyermekkorban. *Óvónők lapja*, Bemutatószám, 7–9.

***Mottó:** „Az, aki fejlett történelmi gondolkodással rendelkezik, nem sok adatot ismer, de képes azokat több szempontból megvizsgálni, elemezni, rendszerezni, bele tud helyezkedni az illető korba.” (Kojanitz László)*

A reflektivitás szerepe a történelmi gondolkodás mint releváns tudás kialakításában

KÁLMÁN UNGVÁRI KINGA

kungvari@yahoo.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Évek óta foglalkozom a történelem oktatásával, illetve annak módszertanával, így folyamatosan szembesülök azzal a ténnyel, hogy nagyon kevés egyetemi hallgató emlékszik jó szívvel arra, amit a 12 osztály során történelem órákon tapasztalt: unalmas és haszontalan információáradatként emlékeznek a tananyagra. Amikor felvázoljuk a félévi tevékenységünket, ami főként interakcióra, kooperációra, kutatásra, dramatizálásra épül, meglepődve, szinte hitetlenkedve néznek rám, s csak a tevékenységek beindítása után jön el a pillanat, amikor kezdik elhinni, hogy a történelem tanulása lehet öröm, haszonnal jár, nem évszámok bemagolásáról szól, hanem alapvetően az a cél, hogy élményekre alapozva kialakuljon a történelmi gondolkodásuk.

Több probléma is felmerül a vázolt helyzettel kapcsolatosan, olyan problémák, amik egész iskolarendszerünkre jellemzőek, de ebben a tanulmányban a történelem oktatására fókuszálok. Röviden, szeretném megvizsgálni, hogy mi képezhet releváns tudást történelem órán, hogyan

függ ez össze a történelmi gondolkodással és milyen mértékben segíti elő a reflektív tanár a releváns tudás megteremtését.

Ki a reflektív pedagógus?

Meggyőződésem, hogy legyen bármilyen a tanügyi rendszer, tartalmazzon bármit az éppen aktuális tanterv, a tanórák sikeressége legnagyobb mértékben az osztályterembe lépő pedagóguson múlik. Sok szempontból leírható ki és miért jó pedagógus, tanulmányom vonatkozásában a reflektivitás a kulcsfogalom, hiszen az a pedagógus, aki nem megszokott sémák, rutinok mentén dolgozik, hanem reflektál arra, ami történik az osztályteremben, szabad döntéseket hoz arról, hogy mit (ne) tanítson, az a tanár esélyt ad arra, hogy hasznos, életszerű tudást teremtsen meg tanulóival.

John Dewey már a múlt század elején, a *How We Think* című művében rámutatott arra, hogy szükséges elrugaszkodni a napi rutintól, figyelni arra, hogy ne a tanórai események irányítsanak, hanem mi irányítsuk az eseményeket, ne pusztán reagáljunk rájuk, hanem megalkossuk azokat. A reflexió egyik formája a gondolkodásnak, szerinte egy problémás helyzet megoldásához vezet, egy zavaros helyzet kitisztulhat, ha a lehetséges alternatívák rendeződnek (Dewey, 1910, 9). Dewey elképzeléséhez szorosan kötődik Donald Schön (1987) koncepciója, aki a reflektív gondolkodást szakaszokra bontotta: a probléma felismerése, majd összevetése hasonló esetekkel, ezt követően a probléma újrafogalmazása, megoldási kísérletek bevetése, majd a következmények átgondolása. A reflexió történhet tanítás közben (*reflection in action*), a pillanatnyi helyzetet értelmezve menetközben változtathatunk stratégiánkon vagy tanítás után (*reflection on action*), összegezve az osztályteremben történeteket, újragondolni, újratervezni az ezt követő órákat.

A reflexió alapvetően két irányba mozdulhat el: a tanulók tevékenységére vagy a saját tanári tevékenységre vonatkozhat, mindenképpen tudatos elemző magatartásról van szó, mely önellenőrzést és fejlesztést segít elő (Szivák, 2010, 9). Egyre több iskolarendszer felismerte, hogy milyen nagy jelentősége van ennek a reflektív tanári attitűdnek, az Egyesült Államokban már az 1980-as évektől úgy tekintenek rá, mint a tanári hatékonyság kulcsára, ezért már a tanárképzésben nagy hangsúlyt fordítanak rá (Calderhead-féle program, 1994). James Calderhead egyik különösen fontos gondolata az, hogy nem elegendő, ha egy reflektív modell a gondolkodásnak csak a kognitív oldalát ragadja meg, szükségszerű a metakognitív elem is, amelyben kívül tudunk helyezkedni saját világképünk korlátain, s nem csupán a tananyagra, de saját magunkra is tudunk elemzően reflektálni. Az egyik legizgalmasabb és legelgondolkodtatóbb vonatkozása ennek a tanárképzésben az, hogy a hallgatók azért nem értik és nem fogadják el a képzésben tanultakat, mert saját iskolai tapasztalataik mentén gondolkodnak (reflektálást mellőzve), ezek a (sok esetben) negatív minták írják felül a tanárképző irányvonalait. Tehát, a tanulandó elmélet és a lehetséges gyakorlat közötti szakadékot a reflexió hidalhatná át. A tanárképzős hallgató egyik fontos feladata szembesülni saját addigi tapasztalataival, tudatosítani azok erőnyeit és kudarcait, s tovább gondolni azokat a modelleket, amiket addig alapvetőknek tartott. Megfigyeléseim ezt igazolják: a pedagógiai szemináriumok során a tanárképzős hallgatók gyakran gondolják úgy, hogy bár iskolai tapasztalataik sok esetben okoztak ellenérzéseket, lelki megpróbáltatást, erős terhelést, mégis ez a munkastílus vezette őket oda, ahol most tartanak, s nem kizárt, hogy többé-kevésbé tudatosan ezt a kapott modellt viszik tovább. Úgy gondolom, hogy ezen a ponton fontos tisztázni, hogy milyen mértékben az iskola és a tanárok érdeme a hallgató előmenetele (itt érdemes reflektálni arra, hogy milyen szerepet játszott a tanuló egyéni küzdelme, szüleinek, magántanárainak a hozzájárulása),

illetve alternatívákat felvázolni számukra, tisztázni azt, hogy „eredményeket” el lehet érni más úton-módon is, a jelenkori, gyermekközpontú pedagógiai, didaktikai megoldások segítségével.

A kezdő tanárok számára a reflektivitás elsődleges forrása, beindítója a kollegiális beszélgetések lehetnek, jó esetben új viszonyítási pontok jelennek meg számukra, amik segítenek felülvizsgálni a tevékenységeiket. A kollégákkal való beszélgetések során megtörténhet a problémahelyzetek lebontása, a rutinos megoldások megkérdőjelezése, egy új gondolkodásmód (szinte kényszerű) beindítása. Kétségtelen, hogy a tapasztalat nagy szerepet játszik abban, hogy egy pedagógus jobba váljon, de amennyiben nincs meg benne a diszponibilitás arra, hogy a tapasztalatokat folyamatos reflexióval valóban hasznossá tegye, a pályán töltött évek önmagukban még semmire nem képeznek garanciát. Ebben a potenciális fejlődésben Fuller három szakaszcól beszél (Fuller, 1969): az első szakaszban a pedagógus saját magával van elfoglalva, saját szerepét próbálja értelmezni és körvonalazni, ezt követően a tanítás, tananyag lesz a középpontban, majd harmadik szakaszban történik meg a tanulóra, annak tanulási nehézségeire való fókuszálás.

Sok elképzelés született arra vonatkozóan, hogy a tanári szakértelem milyen fázisokat érintve alakul ki, de valamennyi megegyezik abban, hogy a reflektivitás szintjének fejlettsége összefügg a szakértelem kialakulásával. Maynard és Furlong (1995) kiemelte, hogy a tudatos tanári nézőpont kialakulásának első fázisában az indokolatlan optimizmus, idealizmus jellemző, amikor a kezdő pedagógus kizárólag saját tanulói tapasztalataira épít, egyfajta egocentrikus gondolkodás jellemzi. Ezt követően döbben rá az osztályterem realitására és elkezdődik a túlélés, majd a megoldások keresése, rutinok megalapozása, ami elvezet egy működőképes gyakorlathoz, innen lehet továbblépni, reflektálni, s valóban a tanulókra összpontosítani.

A reflexiónak is több szintje van, Taggart és Wilson (1988) három ilyen szintről érkezett: a technikai szint a tanítás eszközeire irányul

kezdetben, vagyis arra, hogy „mit” tanítok, ezután a kontextusra irányuló szinten már az a kérdés merül fel, hogyan tudnám a tanulók figyelmét lekötni, majd a harmadik szinten az etikai dilemmák merülnek fel, pl. hogyan lehetne demokratikusabbá tenni az oktatást? Ehhez a kérdéshez nem minden tanár jut el, nyilvánvalóan, de az ilyen jellegű, neveléserkölcsei kérdések segíthetnék elő a rendszer hibáinak korrigálását.

A reflektív gondolkodás fejlesztésére számos eszköz, módszer van, itt csupán röviden említem a lehetőségek egy részét. A reflektív modellálás során a mentor kolléga bemutat egy mintául kínált viselkedést, amivel nyilván nem az a célja, hogy azt a mentorált átvegye, hanem lehetőségként elemezze. A közös kísérletezés partneri munka mentor és mentorált között, lehetőséget teremt a mentorált számára javaslatokat tenni egy adott probléma megoldására. A módszer előnye, hogy a kidolgozott megoldást ki is próbálják. Az esetmegbeszélés és monitoring is csapatmunka, a munkaközösség rendszeresen beszél meg eseteket, amely során értelmeződnek az esetben szereplők érzései, döntései, esetleges megoldások körvonalazhatók. Szintén a megbeszélés módszeréhez kapcsolódik a vita is, ami ebben az esetben új szint hoz, argumentatív jellegénél fogva, jobban kielezi, differenciálja a fennálló problémát. A tanárnak is lehet portfóliója, amibe összegyűjti a cél szempontjából releváns anyagokat, majd rendszerezi, újra megvizsgálja ezeket, okulva belőle. A portfólió célja is nagyon különböző lehet, tanulási fejlődést dokumentálhat, célok elérését mérheti, legjobb munkákat gyűjtheti. Az egyik legsokoldalúbb módszer a reflektív napló lehet, amely tartalmazza az iskolai események objektív leírását, illetve a szubjektív reflexiókat is erre, ha lehet, akkor a mentor tanár reflexióit is. Érdekes módszer a burkolt elképzelések feltárására a metaforatechnika, mely során az egyébként kevésbé tudatosítható nézetek is felszínre kerülnek.

Mitől releváns a tudás?

A pedagógus számára számtalan lehetőség van arra, hogy tantermi tevékenységét górcső alá helyezze, s ez elengedhetetlen feltétele a releváns tudás kiválasztásának is. Amennyire égető ez a kérdés, annyira nehéz megválaszolni. Kezdő pedagógusként vagy kevésbé reflektív tanárként talán fel sem merül a kérdés, a legkézenfekvőbb megoldás úgy kezelni a „mit és miért tanítsak” kérdését, mintha az elintézett volna tantervek és tankönyvek által. Tanulmányom célja éppen annak a hangsúlyozása, hogy csak reflektív tanárként, felismerve annak a felelősségét, amivel ez a kérdés jár, tudunk releváns, korszerű, használható tudást konstruálni hallgatóinkkal.

Mindenki számára evidens, hogy változás állt be gondolkodás, tanulás vonatkozásában, a tudástartalmakra, információkra fókuszáló oktatásszemlélet semmiképp sem válasz az alfa generációs fiatalok igényeire. Tudásra szükség van, nem vitás, de milyen tudás lehet ez? Miközben a különböző forrásokból elérhető információk száma lassan végtelen, a kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek idegrendszeri érése elmarad, mivel könnyű információhoz jutni, nem kell érte megküzdeni, csak passzívan fogadni azokat (Gyarmathy, 2019). A gyerekek nem tanulják meg a valós világ dolgait kezelni, azokkal megküzdeni, az érzékszervi tapasztalataik hiányosak. Ennek következtében kiegyenlítetlen képességeik alakulnak ki, bizonyos szempontból kiemelkedően teljesítenek, más szempontból viszont súlyosan lemaradnak.

A gyerekek akarnak tanulni, de nagyon különbözőek az elvárásaik, képességeik, ezért szabad választást, tágas tanulási környezetet érdemes számukra biztosítani. Emellett arra is figyelniük kell, hogyan kapnak feed back-et, ne egymáshoz, hanem önmagukhoz hasonlítsák a teljesítményüket. Gyarmathy javaslata szerint a projektalapú tanulás, az együttműködés, a gyerekek folyamatos feladatban tartása, a rend és rendszer mind hozzájárulnak a gyerekek jó

irányú fejlődéséhez. A figyelem fejlesztése az egyik centrális kérdése, az idegrendszer érésével függ össze, egész életre kihat. A figyelem minősége az egyik nagy 21. századi kérdés: a túl sok inger felületes információfeldolgozáshoz vezet, noha továbbra is nagy szükség volna a fókuszált figyelemre. A gondolkodás beindításához, a figyelem fejlesztéséhez Gyarmathy három olyan támogató tevékenységet javasol, ami évezredek óta hatékonyan segít az idegrendszer megfelelő fejlődésében: a mozgás mindenféle formája, a művészetek és a stratégiai játékok. Ez azt jelenti, hogy mozgással, művészetek által lehet tanulni, ezek segítik a gondolkodást, s implicate a problémamegoldást, ami az egyik releváns tudás lehet az elkövetkezőkben. A munkaerőpiacon nem az a munkaerő fog hiányozni, aki jól meghatározott algoritmusok segítségével képes dolgozni, hiszen azokat lassan a gépek helyettesítik. Yuval Harari markánsan rámutat arra, hogy a 21. században az emberek fokozatosan elvesztik gazdasági, katonai értéküket, kialakul egy ún. irreleváns tömeg és azok maradnak hasznosak, akik képesek a divergens gondolkodásra, a váratlan helyzetek kezelésére (Harari, 2016). Tulajdonképpen azt kellene megtanulni, hogy mit kell tenni akkor, amikor nem tudni, hogy mit kell tenni.

Egyre gyakrabban halljuk, hogy miközben a világ drasztikusan változik, az iskola sok tekintetben megmaradt a kétszáz évvel ezelőtti állapotában, noha a hagyományos pedagógus egyre inkább elveszti hitelességét a gyermekek előtt. Számos szerző figyelmeztet arra, hogy iskola, egyetem nem ad releváns tudást, mire lejár a képzés, a tudás elavulttá válik, a legtöbben az egyetem után tanulják meg mindazt, amire munkahelyükön szükség van (Fischer, 2001). Az iskola még mindig azt szeretné, ha kész tudáscsomagokat adna át a tanulóknak, de voltaképpen egész más jellegű hasznos tudásra kellene fókuszálni. Fischer szerint kevésbé a tanulás tartalma a kérdés, szerinte az iskola elsődlegesen tanulni, kommunikálni, együttműködni kellene megtanítsa. Fischer egy negyedik képességet is fontosnak tart, az ún. „insight” képességét, ami

azt jelenti, hogy képesek vagyunk a dolgok lényegébe belelátni, tudáselemeket értelmezni, összerakni, voltaképpen új tudást konstruálni. Baráth Tibor frappánsan foglalja össze, mi lehet ma releváns tudás, véleménye szerint mindenki szeretne boldogulni és boldognak lenni, így minden olyan tudás, képesség, ismeret, attitűd, motiváció, mely ezt segíti elő, az relevánsnak mondható. Ebben az elképzelésben ötvöződnek a kognitív, affektív és szociális tudás elemei, ezek együttese képez életszerű tudást.

Kojanitz László meglátásában a társadalmilag hiteles tudás három eleme az ismeretek, képességek, illetve ezek beépülése a szokásrendszerbe, mintegy szituatív tudássá válása (Kojanitz, 2001). A mai iskolát tekintve ez utóbbi hiányzik leginkább, hiszen a viselkedésbe való beépülése az ismereteknek legtöbb esetben elmarad (pl. tanuló tud olvasni, de nem alakul ki olvasáskultúrája, ismer történelmi adatokat, de nincs történelmi gondolkodása). Nehezen mérhető, hogy egy tudáselem milyen mértékben válik belsővé, noha ez lenne a legfontosabb, az iskola pusztán az ismeret pillanatnyi elsajátítását méri. A szerző szerint az ún. archaikus kultúra ismeretei is hasznosak lehetnek, ha a személy társadalmi sikerességét biztosítják, mintegy ünnepi tudásként. Az ismeretek nélkül egyébként sem lehet tudásról, képességfejlesztésről beszélni, a probléma inkább az, hogy milyen mennyiségű információt közvetítünk és milyen mértékben vagyunk képesek érdeklődést generálni ezek iránt. A klasszikus műveltséggel kapcsolatosan Drahos Péter rámutat arra, hogy éppen az ilyen jellegű ismeretek a munkaerőpiacon meglepő módon hasznosíthatók (pl. ógörög nyelvtudás), amennyiben ezt a tudást új helyzetek értelmezésében kamatoztatjuk. A szerző meglátásában az etika, a kommunikáció, az önérvényesítés, az együttműködés, a kritikai látásmód, a demokratikus képességek számítanak alapvetőknek.

Fisher György gondolatával zárjuk a releváns tudás kérdését: „a tárgyi tudás helyett – aminek jelentős hányada felesleges, mert

elfelejtődik, az életben nem használjuk – a tanulni akarás és a tanulni tudás képességét kell átadni a gyerekeknek” (Fisher, 2001). Ennek fényében a jó pedagógus nem hatalmas tudásanyag birtokosa, aki képes a gyerekek fejébe tuszkolni a tananyagot, szerepe facilitálni, megszerettetni a tantárgyat, a tanulást. Mivel a releváns tudás rendkívül gyorsan változik, tartalmát az iskola nem is képes közvetíteni, vagy éppen követni. Így kerül előtérbe a gondolkodás, a képességek fejlesztése, a motivációk kialakítása. A hagyományos iskola fél lemondani a tudásközvetítő szerepéről, a kizárólagosságát szeretné biztosítani, miközben egyre több forrásból lehet tanulni és elveszni tűnik a mindenki által egyformán értett közös tudás.

Hogyan alakul a történelmi gondolkodás?

Az eddigiek értelmében tanulmányom arra szeretne rávilágítani, hogy ahhoz, hogy releváns tudást közvetítsünk, nagyfokú reflektív munkára van szükség, s ez igaz konkrétan a történelem oktatására is, ahol könnyű elcsúszni vagy leragadni a történelmi tényhalmazok közvetítésének irányába. Főként kezdő pedagógusként nagy kísértés megcsillogtatni egy-egy téma kapcsán a kiterjedt ismereteinket, azonban nem is szükséges túl alapos reflexió annak belátásához, hogy pl. általános iskolás diákjainknak nem erre van szüksége. A releváns tudás tartalmaz ismereteket, képességeket és ezek beépítését a szokásrendszerbe, így van ez a történelem esetében is. A történelmi gondolkodás az események felsorolásán túlmenően az események megértését célozza, a történetekről való gondolkodást. Az, aki fejlett történelmi gondolkodással rendelkezik, nem sok adatot ismer, de képes azokat több szempontból megvizsgálni, elemezni, rendszerezni, bele tud helyezkedni az illető korba. A történelmi gondolkodás során az egyén a múltról gondolkodik, információkat szerez és rendszerez, hogy megértse összefüggéseket és megmagyarázzon múltbeli történeteket (Kojanitz, 2017).

A történelmi gondolkodás az angol szakirodalomban *historical thinking* néven ismert, vagyis a történelmi gondolkodás tartalmazza mindazokat a kognitív műveleteket, melyek a múlt kutatásával kapcsolatosak. Az elmúlt évtized kutatásai rámutattak arra (Wineburg, 2001), hogy diákok, tanárok többsége információk gyűjtésével foglalkozik történelemórákon, kevésbé törődnek a korabeli életformák, gondolkodásmód megértésével. Ehhez képest a történészek az ezredfordulótól már „folyamatos párbeszédet folytatnak az általuk vizsgált szöveggel, különböző kérdéseket tesznek fel, összefüggéseket keresnek a más forrásokban talált információkkal és igyekeznek minél jobban megérteni magát a helyzetet, amiben a szöveg készült” (Kojanitz, 2017, 75). Több szerző kiemeli (Seixas, Peck, 2004) annak a jelentőségét, hogy a történelmet tanulók képesek legyenek kritikusan viszonyulni a múltról szóló leírásokhoz, bemutatókhoz (regények, filmek, cikkek, személyes visszaemlékezések). A reflexiónak jelentős szerepe van, VanSledright (2014) szerint a források kritikus olvasása, értő összehasonlítása, az események, személyek jelentőségének megítélése vezet mélyebb történelemértéshez.

Egy másik ide kapcsolódó fogalom az ún *historical literacy*, amit történelmi műveltségnek értelmezhetünk, s amit már nem tekinthetünk egyszerűen tartalmi tudással egyenlőnek. Ennek az új történelmi műveltségeszmény kialakításának érdekében olyan ismereteket és fejlesztendő képességeket lenne fontos szelektálni, tantervileg előírni, ami lehetővé teszi több élethelyzetben is alkalmazható történelemtudás oktatását, illetve az üres, használhatatlan, viszonylag gyorsan emlékfoszlánnyá váló adatok kiiktatását. Taylor és Young nyomán a korszerű, releváns összetevői a történelemtudásnak a következők (Kojanitz, 2017):

- múlt eseményei, ezek jelentőségének vázolása;
- múlt narratívái, a változás és folyamatosság az időben;
- kutatási készségek, képességek;

- múltban használt nyelv, kifejezések;
- történelmi alapfogalmak, mint ok-okozat;
- összefüggések, kapcsolatok feltárása;
- történelmi jellegű viták megértése;
- a múlt sokoldalú bemutatási lehetőségei (irodalom, film, képzőművészet, zene stb.);
- a történelmi események morális megítélése;
- természettudomány eszközeinek használata a történelmi kutatásokban (pl DNS vizsgálat);
- történelmi magyarázat, személyes következtések levonása, szerzett tudás alapján.

A *historical consciousness* irányzat értelmezésében a történelmi gondolkodás eszköz a történelmi tudat fejlesztése érdekében. Az Egyesült Államokban a történelemtanítás célja a politikai intelligencia kialakítása, vagyis a történelem ismerete a jelen megértését kell szolgálja. Megtalálni a releváns történelmi analógiákat és azok mentén értelmezni a jelent, ez a történelemmel való foglalkozás egyik fő feladata. Catherina Duquette (2012) fogalmazta meg, hogy a történelmi tudat nem más, mint a jelen megértése a múltra vonatkozó interpretációk által, de a jövő értelmezésére is alkalmas. A szerző érdekes elgondolása, hogy a történelmi tudat akkor alakul ki, ha a tanulás során kognitív konfliktus jelenítődik meg, vagyis szembesítjük a tanulókat a látszat és valóság közti lehetséges különbségekre, naív elképzeléseket dekonstruálunk, pl. egy múltbeli vezető, király idealizált képét megfelelő információk birtokában újraalkotjuk. Ehhez a kritikus szemlélethez Peter Lee és munkatársai elképzelése szerint fontos tisztázni a tanulókkal, hogy a múltról szóló ismertetések nem a múlt egzakt másolatai, hanem a krónikások szubjektív konstrukciói (Lee, Ashby és Shemilt, 2005). A múlt teljes reprodukciójára egyetlen történelmi forrás sem képes, tudatosítanunk kell a tanulóknak, hogy lehetetlen minden részletet, összefüggést teljes mértékben feltárni. A történelemtanár feladata kritikus olvasóvá

(történelemolvasóvá) nevelni a diákokat, hogy értelmezni tudják a felmerülő vitás interpretációkat, ellentmondó állításokat. Az igaz-hamis dichotomikus gondolkodást itt el kell vetni, ha egyik történész szembenálló nézetet vall egy másikéval, az nem jelenti azt, hogy egyiküké igaz, másiké hamis, a különböző hiteles felfogások egymást kiegészíthetik.

A történelmi tudat kialakításának szempontjából igen jelentős szerepű a történelmi párhuzamok értelmezése, melyek során összehasonlíthatunk két múltbeli vagy egy múlt és egy jelenbeli eseményt (Drie és Boxtel, 2012). Az összehasonlítás egyaránt hozzájárulhat egy múltbeli esemény megértéséhez, egy jelenbeli történeés segítségével vagy épp fordítva. Háborúk, forradalmak, migráció mechanizmusainak megértéséhez segíthetnek hozzá ezek az analógiák.

A történelmi gondolkodás fejlesztésekor az egyik legizgalmasabb feladat a múltbeli emberek életébe való bepillantás, ami azonban legalább annyira kockázatos, mint amennyire érdekes. Kockázata abban rejlik, hogy a nem megfelelő források használata esetében egy idealizált, esetleg a mi korunkhoz irreálisan hasonlító múltbeli emberkép tárul fel, vagy ellenkezőleg egy, a miénktől nagyon különböző világ, ami inkább arra készíti a tanulókat, hogy furcsa vagy kegyetlen lényeknek tartsák eleinket. A cél az volna, hogy egy ún. „korlátozott történelmi empátiát” (Ashby és Lee, 2000) alakítsunk ki a gyerekekben, amely által igazi emberekként gondolnak elődeinkre, források alapján értelmezik azok cselekedeteit, motivációit, ehhez tudnak további történelmi ismereteket kapcsolni, s nem utolsósorban érzelmileg is rá tudnak hangolódni a kor emberének belső világára, sztereotípiák nélkül.

A történelmi tudat esetében, tehát, az a kérdés, hogy mennyire tudjuk a múlt eseményeit felhasználni a jelen megértéséhez. Duquette (2012) különbséget tesz reflektáló és nem reflektáló történelmi tudat között, az előbbi csak tanulás útján valósulhat meg, abban az esetben, ha

a fentiekben említett naív történelmi tudatot a tanár elbizonytalanítja tudatosan kiépített kognitív konfliktusok által, ráébresztve a tanulókat, hogy semmi sem egyértelműen az, aminek látszik. Ez nem kis feladat elé állítja a pedagógust, hiszen van egy közgondolkodás, heroikus megközelítés történelmi szereplők, események kapcsán, ami főként kisebb diákok esetében jól működik. Fokozatosan kell fogalmi váltásra törekedni, újabb információk bevezetésével arra készíteni a tanulókat, hogy újragondolják a történelmi közhelyeket és, jó esetben, saját kutatásaik, reflexióik mentén jussanak el a véleményük megváltoztatásához.

Mit tehetünk?

Egy kísérlet a történelmi gondolkodás fejlesztésére

Bár első látásra nem nyilvánvaló, a reflektív pedagógus, a releváns tudás és ezen belül a történelmi gondolkodás szorosan kapcsolódnak. A kérdés valójában az, mit tehet a reflektív pedagógus annak érdekében, hogy az általa oktatott tantárgy (ez esetben a történelem) tartalmi hasznosak legyenek, mit tehet az, aki történelmet oktat annak érdekében, hogy a relevánsnak tartott történelmi gondolkodás kialakuljon? Nagyon sokféle megközelítésben, változatos tartalmak mentén, színes módszertárral lehet elmozdulni ebbe az irányba. Számomra az egyik lehetőség a rendhagyó problémafelvetés, illetve a megszokottól eltérő feladatok megfogalmazása. Ebben a kísérletben 1100 év magyar történelme szerepel, 12 nagy fejezetben, a cél a mindennapok, a korabeli életmód, a társadalmi rétegek rövid bemutatása, vagyis egy röviden vázolt korrajz, amihez kreatív feladatok kapcsolódnak. A feladatok a fogalmak alkalmazását, az összefüggések megértését, a múlt és jelen különbségeinek megértését célozzák. A hétköznapi élet bemutatására fókuszálva a történelmi gondolkodás alappilléreit szerettem volna fejleszteni: megállapítani egy esemény jelentőségét, használni történelmi

forrásokat, beazonosítani változást és folyamatosságot, elemezni okot és következményt, történelmi perspektívákból rálátni eseményekre, megérteni a történelem értelmezéseinek etikai dimenzióit. A feladatok ludikus és hedonista természetűek, vagyis a játékosságra, az élményre építenek. A kísérleti órák során azt tapasztaltam, hogy a relatív száraznak értékelhető tananyag is érdekessé válhat (pl. az Aranybulla eredeti szövegének tanulmányozása), amennyiben a hozzá kapcsolódó feladatot érdekesnek találták a hallgatók. Egy honfoglaláskori vagy középkori asszony sorsa nagyon távoli mai fiatalok számára, de mihelyt verset, naplójegyzetet kellett készíteni róluk, átvették egy kis időre a szerepüket, s értelmezték, mit jelentett egy akkor élő ember helyzete.

Jelen és múlt összehasonlítása, a múlt példáiból merített tanulságok, a régen élt történelmi szereplők döntéseinek megértése, a történelmi okságok feltárása minden diák számára hasznos, releváns tudás lehet. Vagyis a történelmi gondolkodás alapjai a mai ember gondolkodásának alapjai is, ha megfelelő reflektivitással építjük fel ezt a tudást.

Szakirodalmi jegyzék

- Dewey, J. (1910): *How We Think*, D.C.Heath&Co, Boston, New York, Chicago.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Szivák J. (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Génius Könyvek.
- Fuller, F. (1969): *Concerns of teachers: a developmental conceptualization*, American Educational Research Journal, 6, 207–226.
- Maynard, T., Furlong, J. (1995): *Learning to Teach and Models of Mentoring*. In Kerry, T., Shekton M. A. (eds): *Issues in Mentoring*, London, New York in Association with The Open University, 10–24.
- Taggart, G. L., Wilson, A. P. (1998): *Promoting Reflective Thinking in Teachers Action Strategies*, Corwin Press, Sage Publication.
- Gyarmathy É. (2019): *Releváns tudás korunkban*. In Tani-tani online http://www.tani-tani.info/relevans_tudas_korunkban (2022. február 25.)

- Dobozi E., Baráth T., Drahos P., Fischer Gy., Kojanitz L. (2001): *Releváns tudás a 21.században*, Új Pedagógiai Szemle, 2001/9.
- Harari, Y. (2016): *Homo Deus, A holnap rövid története*. Animus, Budapest.
- Kojanitz L. (2021): A történelmi gondolkodás fejlesztése. Belevedere Meridionale, Szeged.
- Seixas, P. – Morton, T. (2013): *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Duquette, C. (2015): Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In Ercikan, K. – Seixas, P. (eds.): *New directions in assessing historical thinking*. London and NY: Routledge, 51–64.
- Lee, P., Ashby, R. (2000): Progression in historical understanding among students ages 7–14. In Stearns, P. N. Seixas, P. & Wineburg, S. (eds.): *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. NY: New York University Press, 199–222.

A születési sorrend megnyilvánulásai a három vagy több testvér közötti versengésben és együttműködésben

KERESZTES KINGA

kereszteskinga19@gmail.com
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro
Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A testvérkapcsolatok társas kapcsolataink legalapvetőbb típusainak egyike, az emberi kultúra és történetírás szinte minden szegmensében felbukkan. A testvérünkkel való kapcsolatunk az egyik leghosszabb és legfontosabb érzelmi kötelék az életünkben, amely erőteljes hatást gyakorol a személyiségünk, szociális- és érzelmi képességeink, illetve önbizalmunk alakulására. Azonban e kapcsolat nem mindig mentes a problémáktól és a konfliktusoktól, a legtöbb testvér között a szeretet és ragaszkodás pozitív érzései mellett megjelenik a féltékenység, a versengés és a rivalizálás (Gyulai, 2019; Decsi, 2021).

Az élet testvérekkel, a születési sorrend értelmezései

Alfred Adler, osztrák pszichológus volt az első, aki a testvérek születési sorrendjének jelentést tulajdonított. Adler úgy vélte, hogy az ember életének társadalmi és közösségi vonatkozásai ugyanolyan fontosak, mint a belső gondolatok és érzelmek, ugyanis vizsgálódásai

során rájött, hogy személyiségünket meghatározza, van-e testvérünk, illetve, ha van, az fiatalabb vagy idősebb-e. Szerinte az, hogy a gyermek hányadikként születik a családon belül, kihatással lesz későbbi életére. Adler arra a pszichológiai kérdésre kereste a választ, hogy a közösségi tényezők hogyan befolyásolják a személyiséget, kutatása pedig kiterjedt a gyermekek fejlődésére is. Születési sorrend elméletében azt írta le, hogy a családi környezet hogyan alakíthatja a gyermek gondolatait és viselkedését.

Azon túl, hogy a személyiségvonásainkat is meghatározhatja, első, második vagy sokadik gyermekként jövünk a világra, azokban a családokban, ahol a szülők szűkös erőforrásokkal rendelkeznek (pl. kevés az idejük, vagy érzelmileg kevésbé elérhetőek) ott a testvérkapcsolatok szerepe még jobban felértékelődik. Izgalmas végig gondolnunk azt is, hogy ugyanazokon a géneken osztozva, milyen eltérő tud lenni a személyiségünk. Természetesen azt sem zárhatjuk ki, hogy a gének felelősek a testvérek közötti különbségekért, másrésről azonban a szociális, társadalmi és kulturális környezet szintén szerepet játszhat az eltérésekben. A testvérek kölcsönösen formálják egymást, leosztva ezzel az egymás közti szerepeket is.

Ezek a személyiségjegyek nem feltétlenül látszanak akkor, amikor a gyermek megszületik a családba. Tehát nem születik azonnal például vezetői képességekkel. Ez inkább úgy képzelhető el, hogy ezek a személyiségjegyek a gyermekben kibontakoznak az évek során, ahogyan a család és környezet dinamikája rányomja bélyegét a korai fejlődési szakaszban. Bár minden család más és más, Adler elmélete szerint sok hasonlóság van a szülők és a gyermekek, valamint a testvérek között, ha születési sorrend alapján figyeljük meg a családokat (Vén, 2018; Habis és Filep, 2020).

A születési sorrendben elfoglalt helyhez, pontosabban az elsőszülött, középső gyerek, a család legkisebbje, valamint az egykék esetén is megkülönböztethetünk olyan személyiségjegyeket, amelyek

csak az illető egyénekre jellemzőek, viszont a testvérsort számos változó is befolyásolhatja. Ezek között megjelenik a korkülönbség, a nemek változója, a szülők helye a születési sorukban, a patchwork, mozaik vagy vegyes családok, a halálesetek, valamint az örökbefogadás változója is. Ilyen a korkülönbség változója esetén az, hogy az öt-hat, netán több évre nyúló korkülönbség „megoszthatja” a családot, vagyis egy új születési sor, amolyan „második család” alakulhat ki (Leman, 2019). A következő, a nemek változóját tekintve fontosnak tartom kiemelni azt, hogy Orvos-Tóth Noémi, klinikai szakpszichológus azt vallja, hogy térségünkben a szülők mai napig máshogy bánnak a különböző nemű gyerekeikkel, valamint Kevin Leman szerint az egyik gyerek „különleges” helyzetbe kerül, vagyis a szülők által inkább preferált nemű gyermek nagyobb kiváltságokban részesül, például ha három fiúgyermek után megszületik a várva várt lány gyermek (Orvos-Tóth, 2018; Leman, 2019). Áttérve a szülők helyére a születési sorukban fontos megemlíteni, hogy a legtöbb szülő hajlamos túlságosan is azonosulni azzal a gyerekével, akivel a születési sor azonos pontján született. Ez pedig azt eredményezheti, hogy a szülő részéről túl nagy nyomás nehezedik az illető gyerekre, vagy éppen ellenkezőleg, ő lesz a kedvence, akit túlajnároz és elkényeztet (Leman, 2019). A patchwork, mozaik vagy vegyes családok esetét taglalva, tudnunk kell, hogy a születési sorrendben betöltött hely – az alapvető személyiségjegyekkel együtt – nagyjából 5-6 éves korra rögzül. Más szóval az elsőszülött elsőszülött marad, a középső középső és így tovább, ugyanis az új családi környezet nem rendezi át a születési sorrendben elfoglalt helyet. A vegyes családok esetében tehát az irányítóelv az, hogy hogyha a gyerek egy bizonyos pozícióba született az eredeti családjában, ne kezeljük másként az új családban sem, csak azért, mert ott máshol helyezkedik el a sorban. A halálesetek kérdéskörén belül lényeges megemlíteni, hogy egy gyermek halálának következményei pusztítóak lehetnek a családok számára, ahol a kutatók három jellegzetes forgatókönyvet különböztetnek meg. Megjelenhet a néma büntudat, ahol

tabutémává válik az elhunyt testvér, továbbá az életben maradt testvérek túlféltése, vagy a helyettesítő gyermek forгатókönyve (Orvos-Tóth, 2018). Itt is kiemelendő, hogy a hat évnél idősebb gyerekek esetén nem változik a születési sorban elfoglalt helyük az egyéneknek (Leman, 2019). Az örökbefogadást tekintve pedig lényeges megemlíteni, hogy már az első perctől beszélni kell a gyermeknek az örökbefogadásáról, akkor is, ha azt nem érti, mivel 2-3 éves korára, mikor már tud beszélni, régen tudnia kell, hogy őt örökbe fogadták (idézi Sas, é.n.). Továbbhaladva, hasonlóképp a vegyes családok mintájához, ha a gyermeket nem csecsemőkorban adoptálják, akkor meg kell őrizni a születési sorban elfoglalt szerepét, legyen szó bármilyen „családról”, akár vér szerintiről, nevelőcsaládéról vagy állami intézményről (Leman, 2019).

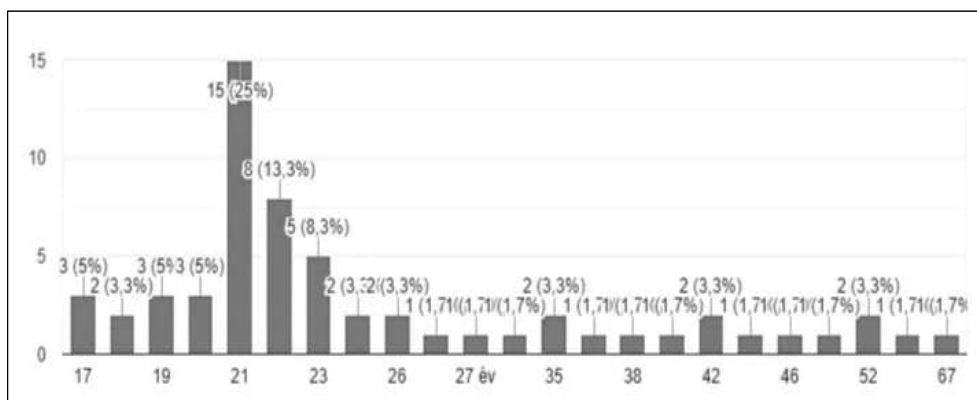
Testvérek empirikus vizsgálata

A testvérek születési sorrendje alapján zajló rivalizáció és együttműködés témájában végzett kutatásunk leíró jellegű, vagyis kvalitatív kutatáshoz kapcsolódik, mert feltáró, természetes kontextusban zajlik, valamint közvetlenül megfigyelhető, kísérletileg nem manipulálható, így leíró statisztikát alkalmazunk, ahol bemutatjuk, hogy miként befolyásolja a születési sorrendünk a testvérünkkel való kapcsolatunkat, viszonyunkat. A három vagy több testvér kérdéskörét céloztuk meg, ahol azt vizsgáltuk, hogy ebben az esetben valóban kiszorul-e az egyik fél, továbbá azt, hogy a különböző testvérpárok között milyen mértékben nyilvánul meg az együttműködés, esetleg a konfliktus. Végezetül arra is kitértünk, hogy a születési sorból hányadik gyerek kirekesztése a jellemzőbb, ha ez megtörténik.

Kutatásunk kivitelezéséhez, egy népszerű, társadalomtudományi kutatási módszer, a kérdőíves felmérés alkalmazása mellett döntöttünk. Választásunk azért esett erre, mivel ez tűnt számunkra a legkézenfekvőbbnek, mert olyan jelenségeket és jellemzőket kívántam

felmérni, melyek így, írásos formában a leginkább követhetőbbek. A kutatás tehát kérdőíves adatfelvétellel történt, ami a világhálón zajlott. Ennek előnyét abban láttuk, hogy így a hozzáférésalapú mintagyűjtés mellett, a megosztásokkal érvényesült a hólabda mintagyűjtés is. Az általunk összeállított kérdőív (lásd 1. számú melléklet) 12 kérdést tartalmazott és összesen 60 személy töltötte ki. Ezen személyek 86,7%-a, azaz 52 nőnemű, és 13,3%-a férfi volt, ami 8 egyént jelent. Az adat nem volt meglepő számunkra, mivel eleve több női érdeklődőre számítottunk a téma kapcsán, mint férfira, viszont kétségtelen, hogy az eltolt nemi arányok torzításokat eredményeznek.

A kérdőívet kitöltő legfiatalabb személy 17, míg a legidősebb 67 éves volt. Ez az adat fontos, mivel kiderül belőle, hogy milyen életkorú személyeket ölel fel a kutatási minta. A diagramm alapján kiderül az is, hogy a legtöbb kitöltő személy 21 és 23 év között volt.



1. ábra: A vizsgálati minta életkor szerinti eloszlása

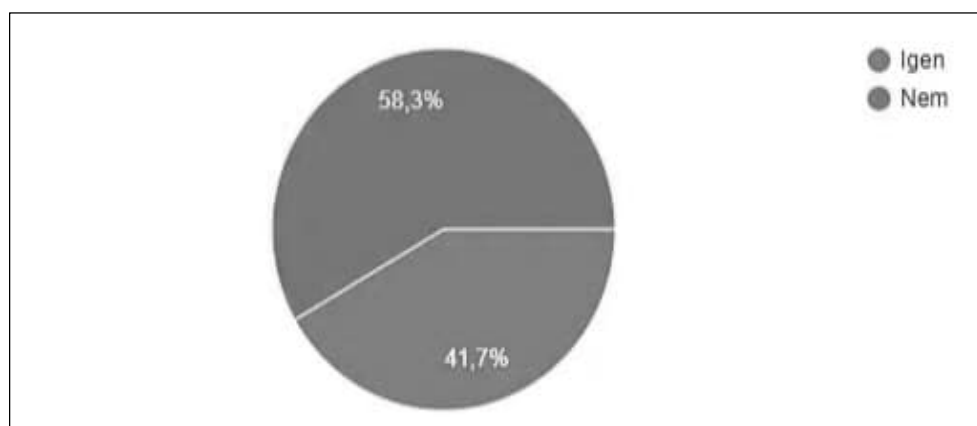
A kutatásban résztvevők többsége első-, másod- vagy harmadszülöttek. Ebből 21 első, 20 második, valamint 11 harmadik testvér a sorban. Ezenkívül töltötték ki negyedik, illetve ötödik szülöttek is a kérdőívet.

A testvérek számának megnevezésekor kiderült, hogy többen, pontosan 13-an nem olvasták el részletesen a felhívószöveget a kérdőív

kitöltéséhez, ugyanis csak egy testvérrel rendelkeznek. Ennek ellenére, 33 olyan személy is kitöltötte, akinek két testvére van, illetve 10 olyan személy, akinek 3 testvére. A megmaradt személyek pedig négy, öt, akár hat testvérrel rendelkeznek.

Azzal kapcsolatban, hogy hányadik testvérükkel ápolják a legjobb viszonyt a kérdőívkitöltők az derült ki, hogy 20-an az elsőszülött, míg 16-an a másodszülött testvérükkel vannak a legjobb kapcsolatban. A válaszok között megfigyelhető, hogy a kitöltők legtöbbször a harmadik testvérrel ápolják a legjobb viszonyt, illetve születtek olyan válaszok is, ahol mindenik testvérrel ugyanolyan jó viszonyt ápolnak.

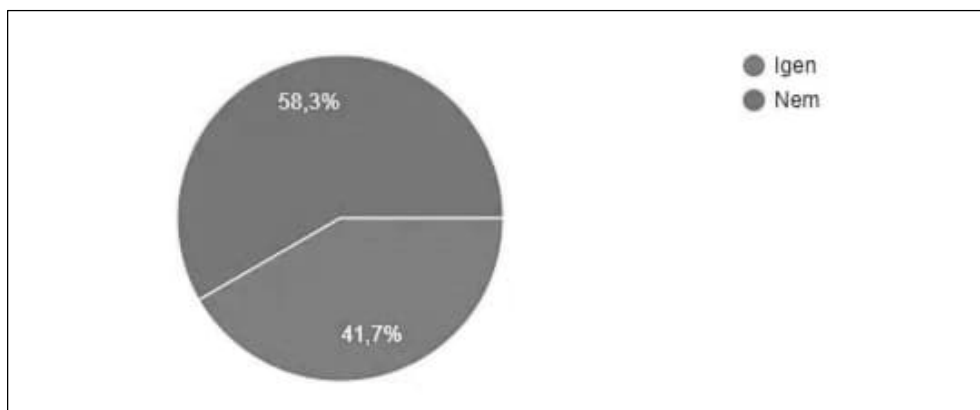
Amikor kistestvér születik a családba, teljesen természetes, hogy az addig kizárólagos figyelmet élvező nagyobb gyerek féltékenységet érez a kicsi iránt. Az alábbi diagram azt mutatja, hogy 58,3% esetben nem beszélnek testvérféltékenységről a kitöltők. Ez 35 személyt ölel fel, a maradék 25, ami a 41,7%-ot mutatja pedig tapasztalt ilyet.



2. ábra: Testvérféltékenység tapasztalása testvérek között

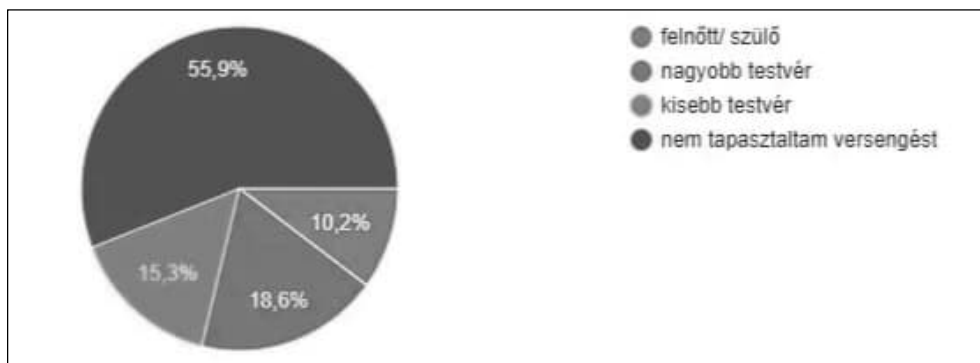
A következő kérdésem által azt vizsgáltuk meg, hogy tapasztaltak-e a kérdőívkitöltők versengést saját testvéreikkel vagy testvéreik között. Ez a kérdés azért fontos a kutatásom szempontjából, mivel elég gyakorinak véltük ezt a jelenséget a testvérek között.

Eredményül ugyanazt kaptuk, mint a testvérféltékenységet illetően, ugyanis a válaszadók 58,3 illetve 41,7 százalékban oszlottak szét.



3. ábra: Versengés tapasztalása testvérek között

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a testvérek közötti versengést a testvérsorban hányadik személy váltja ki. Azt vizsgáltuk, hogy azok, akik tapasztaltak versengést, kit vélték a versengés kiváltójának. Mivel a kérdésre kötelező volt a válaszadás, ezért egy „nem tapasztaltam versengést” válaszlehetőség is volt, amire 55,9% szavazott, azaz 33 személy. A nagyobb testvérre 11 válasz érkezett 18,6%, a kisebb testvérre 9, vagyis 15,3%, míg a felnőtt/ szülő által kiváltottra 6, vagyis 10,2%.



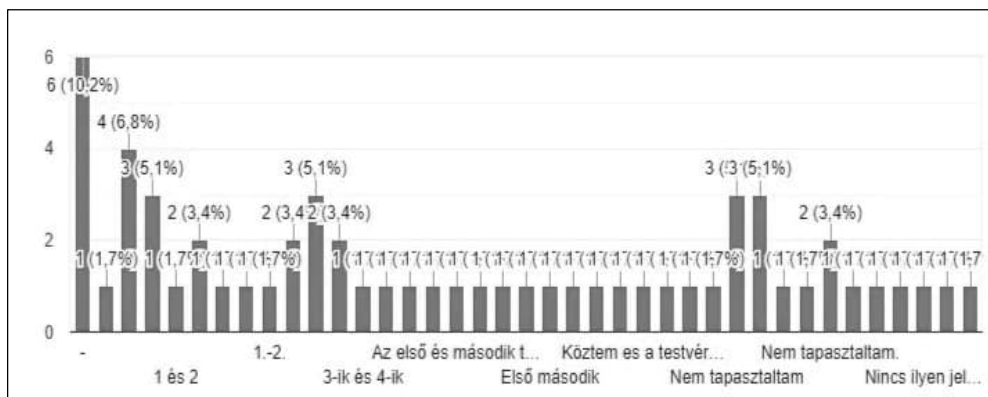
4. ábra: Testvérek közötti versengés kezdeményezése

Ebben a kérdésben tovább bontottuk az előző szempontot, ugyanis kétféle szülő általi kezdeményezést különböztetünk meg, mely kiválthatja a versengést a testvérek között. Az egyik a nyílt, amikor a testvérek előtt közvetlenül megtörténik az összemérés, az egymáshoz való viszonyításuk, a másik pedig a zárt formája az összehasonlításnak, amikor ezek rejtett módon jelennek meg a kommunikációban. Az előbbit csupán 3 személy választotta, 5,1%-ot érint. A zárt, vagyis a rejtett összehasonlításokat 15-en választották, vagyis 25,4%. A maradék 69,5% pedig, mivel ez a kérdés is kötelező volt, értelemszerűen a „Nem tapasztaltam versengést” lehetőséget választotta.



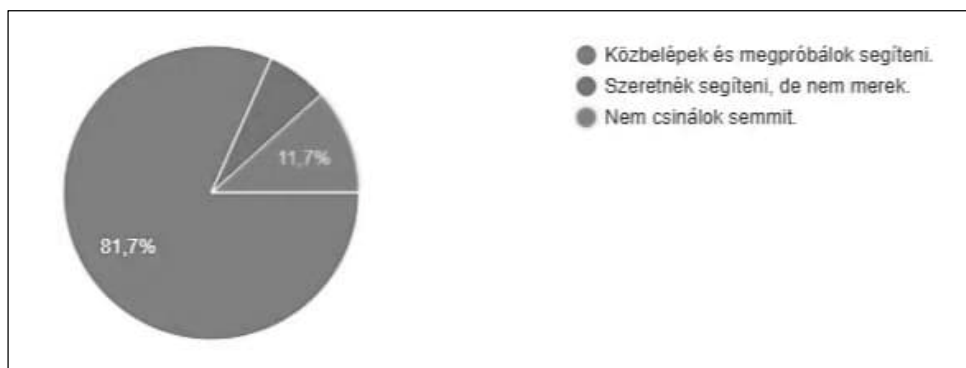
5. ábra: Szülő által kezdeményezett versengés nyílt vagy zárt típusa

Arra a kérdésre, hogy a testvérek között hányadik volt az, aki a versengést szította, nagyon megosztó válaszok születtek, mégis a legjellemzőbb az első és második testvérek között jelenik meg, pontosan 8 személy írta ezt. A második és harmadik testvérek közöttit három egyén, míg a harmadik és negyedik testvérek közöttit két személy írta. A többi esetben egy-egy válasz érkezett, ilyen az első és harmadik, második és harmadik, vagy mindenik testvér közötti válaszok. Úgy tűnik, hogy általában az egymást követő testvérek között jellemzőbb a súrlódások jelenléte.



6. ábra: A versengés megjelenése a testvérsorban

A testvérek közötti kiszorítás 46 személy esetében nem volt jelen. 5 személy viszont azt a választ adta, hogy a harmadik testvér szorult ki, valamint 4 egyén pedig azt, hogy a második. Az utolsó kérdés a konfliktuskezelés téma köré épül, vagyis miként viszonyulnak a testvérek az esetleges konfliktusokhoz. A válaszadók 81,7%-a, azaz 49 személy közbelép, és megpróbál segíteni, 11,7%, vagyis 7-en azt válaszolták, hogy nem tesznek semmi, valamint 4-en (6,6%) azt, hogy szeretnének segíteni, de nem mernek.



7. ábra: Konfliktushelyzetek idején megjelenő magatartásforma

Hipotézisek felülvizsgálata, következtetések

Kutatásunk kezdeti fázisában számszerűleg három hipotézist fogalmaztunk meg. A következőkben ezek igazságértékét vizsgáljuk.

Az első hipotézisünk az volt, hogy a születési sorrend befolyásolja a testvérek versengő és együttműködő viselkedését, amint azt az idézett szakirodalmak is megerősítik. A kérdőív eredményeiből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy általában az egymást követő testvéreknél figyelhető meg a versengés, mivel nagy általánosságban a első és második, második és harmadik, illetve a harmadik és negyedik testvérek között figyelhető meg inkább ez a magatartásforma. Öröndetes viszont, hogy a kérdőívkitöltők nagyobb százaléka nem tapasztalt ilyesmit. Ezenkívül az is kiderült a kérdőívből, hogy ezeket a versengő helyzeteket inkább a nagyobb testvérek váltják ki. Ezzel szemben a legjobb viszony ápolásában az elsőszülöttek vezetnek, majd szorosan követik őket a másodszülöttek is. Érdekesnek találjuk azt, hogy a harmadik testvéréről még említést se tettek a kitöltő személyek, de sok olyan válasz is érkezett, amiben azt vallják a kitöltők, hogy mindenik testvérükkel ugyanolyan jó viszonyt ápolnak. Véggkövetkeztetésként úgy gondolom, hogy ez a hipotézisünk beigazolódott, hiszen az, hogy hanyadikként születünk a testvérsorban nagyban befolyásolja azt, hogy kivel versengünk, esetleg kivel ápoljuk a legjobb testvérviszonyt.

A második hipotézisünk szerint hármass testvérség esetén kizorul az egyik fél, mivel nehezebb fenntartani az érzelmi egyensúlyt. Ehhez a hipotézishez csupán egyetlen kérdést csatoltunk. Első körben rákérdeztünk a kizorítás jelenségének megtapasztalására, melyre 46 személy nemleges választ adott. Mivel a fennmaradt egyénekből öten azt a választ adták, hogy a harmadik testvér szorult ki, illetve négyen azt, hogy a második, így ezzel a hipotézisem megcáfolódott, bár mégsem vonhatunk le belőle egyértelmű következtetést, mivel csupán kilenc személy tudott beszámolni kizorításról, ami kevésnek bizonyul. A kérdés megválaszolása szélesebb kikérdezést igényelne.

A harmadik hipotézisként azt fogalmaztuk meg, hogy több testvér esetén gyakoribb a versengő viselkedés és a testvérféltékenység. Ennek a hipotézisemnek a körüljárásához két kérdést fogalmaztunk meg. Megcáfolódott ez az állításunk, mivel a kitöltők nagyobb százaléka, pontosan 58,3% sem versengést, sem testvérféltékenységet nem tapasztalt testvércapcsolatait illetően. Az általános feltételezésünkre hagyatkozva azt a végkövetkeztetést vonhatjuk le, hogy a születési sorrendünk befolyással van testvércapcsolatainkra, viszont a testvéreink száma nem feltétlenül befolyásolja a konfliktusok generálódását.

Kutatásunkkal kapcsolatosan javaslatként megfogalmazhatjuk, hogy hitelesebb lenne, ha a felmért 60 személy mindenikének minimum két testvére lett volna, illetve, ha eleve nagyobb mintát használunk. Mindezek mellett úgy gondoljuk, hogy bár erre lehetőség nem volt, érdemes lett volna a felmért testvérpárokat megfigyelni is, hiszem azzal méginkább alá lehetett volna támasztani a megkérdezett egyének válaszainak hitelességét.

Végezetül úgy gondoljuk, hogy ez a témakör még mindig nincs teljesen kiaknázva, hiszen továbbra is tartalmaz igen érdekes, megfejtetlen témákat, ugyanis máig a kutatók körében fejtörést okoz az eféle sorsszerűség valósága.

Irodalomjegyzék

- Árvainé Koczok M. (2015): Mennyi az ideális korkülönbség a testvérek között? *Szülők Lapja*. <https://www.szuloklapja.hu/gyermekneveles/3147/mennyi-az-idealis-korkulonbseg-a-testverekkozott-pszichologus-valaszol.html> (2021.12.13.)
- Bánszegi R. (2016): Tényleg nem mindegy, hányadiknak születünk? *Mindset Pszichológia*. <https://mindsetpszichologia.hu/tenyleg-nem-mindegy-hanyadiknak-szuletunk> (2021.10.31.)
- Bojti A. (2016): 5 nevelési hiba, melyek elmélyítik a testvérféltékenységet. *Jog és Pszichológia*. <https://www.jogeszpszichologia.hu/blog/pszichologia-3/post/5-nevelesi-hiba-melyek-elmelyitika-testverfeltekenyseget-75> (2021.12.13.)

- Decsi D. (2021): „Ha neki megengeded, nekem miért nem?” - a testvérkapcsolatok jelentősége és a testvérek közötti rivalizáció. *Mindset Pszichológia* <https://mindsetpszichologia.hu/ha-nekimegengeded-nekem-miert-nem-a-testverkapcsolatok-jelentosege-es-a-testverek-kozottirivalizacio> (2021.10.30.)
- Dózsa-Vépy R. (2018): A testvérek közötti viták és rivatlizálás jobb emberre teszi a gyerekeket; ezt állítják a kutatók. *Life*. <https://www.life.hu/életmod/20180917-a-testverek-kozti-vitak-es-rivalizalas-jobbemberre-teszi-a-gyerekeket-allitjak-a-kutatok.html> (2021.10.18.)
- Dunn, J.(1990): *Testvérek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- Fodor M. (2013): Tesókérdés: tíz érv a kis korkülönbség mellett. *nlc.baba*. <https://nlc.hu/baba/20131031/tiz-erv-a-kis-korkulonbseg-mellett/> (2021.04.02.)
- Fodor M. (2013): Tesókérdés: tíz érv a nagy korkülönbség mellett. *nlc.baba*. <https://nlc.hu/baba/20131104/10-erv-a-nagy-korkulonbseg-mellett/> (2021.04.02)
- Fodor R. (2015): Testvérféltékenység: ha sok a testvér, több a baj? *nlc.baba*. <https://nlc.hu/baba/20150123/testveri-viszony-szeretet-feltekenyseg/> (2021.09.12.)
- Fonyó I., Pajor A. (szerk.) (1998): *Fejezetek a konzultáció pszichológiájának témaköréből*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest.
- Galcslyi S.(2019): „Te vagy a kedvenc hülyém”-10 tény a tesóságról. *Mindset Pszichológia*. <https://mindsetpszichologia.hu/te-vagy-a-kedvenc-hulyem-10-teny-a-tesosagrol> (2021.10.30.).
- Geist K. (é. n.): Tudd meg, miről árulkodik a születési sorrend!. *Well & Fit*. https://wellandfit.hu/wellness/2010-01/tudd_meg_mirol_arulkodik_a_szuletesi_sorrend/ (2021.10.18.).
- Gyulai S.(2019): Testvérség egy analitikus szemével – avagy a testvérkapcsolatok pszichológiája. *Mindset Pszichológia*. <https://mindsetpszichologia.hu/testverseg-egy-analitikus-szemevel-avagyatestverkapcsolatok-pszichologiaja> (2021.10.18)
- Habits M., Filep O.V. (2020): A születési sorrend és hatása a testvérkapcsolatokra. <https://onlinepszichologus.net/blog/a-szuletesi-sorrend-hatasa-a-testverkapcsolatokra/> (2021.10.18).
- Habits M. (2020): A testvérkapcsolatokról röviden. <https://onlinetanacsadas.com/a-testverkapcsolatokrol-roviden/> (2021.10.18.)
- Hammer Zs. (2019): Testvérkapcsolatok pszichológiája. A Magyar Családterápiás Egyesület workshopja. <https://csaladterapia.hu/rendezvenyek/eloadas-budapest-20190219-hammerzsuzsanna-testverkapcsolatok-pszichologiaja> (2019.02.19).

- Horváth M. (2008): Szerepek a testvérsorban. *koloknet.hu*. <https://www.koloknet.hu/csalad/csaladi-szerepek/gyerek/szerepek-a-testversorban/> (2021.09.12.)
- Isaacson-Radish (2004): *A születési sorrend elmélete*. Alexandra Kiadó, Pécs.
- Ivanova D. (2021): Korszakadék a tesók között. Összenőnek? *Csalad.hu*. <https://csalad.hu/csaladban-elni/korszakadek-a-tesok-kozott-osszenonek> (2021.12.13.).
- Nelsen J. (2013): *Pozitív fegyelmzés*. Reneszánsz Könyvkiadó, Budapest.
- Jean O. (2020): Meghatározó a születési sorrend? – Az első, a középső, a legkisebb és az egyke. *Képmás Magazin Nőknek és Férfiaknak*. <https://kepmas.hu/hu/meghatarozo-szuletesi-sorrend-azelső-közepso-legkisebb-es-az-egyke> (2021.10.18.).
- Károly F. (2017): Az örökbefogadás lélektana – könyvajánlónk. *Mindset Pszichológia*. <https://mindsetpszichologia.hu/az-orokbefogadas-lelektana-konyvajanlonk> (2021.12.29.)
- Kiss V. (2021): Testvérek közötti különbség: melyeknek mi az előnye? *Babaszoba.hu*. https://www.babaszoba.hu/articles/gyerek/Testverek_kozotti_korkulonbsegek_melyiknek_mi_az_elonye?aid=20190717151047 (2021.04.02.)
- Kluger, J., (2012): *The Sibling Effect: What the Bonds Among Brothers and Sisters Reveal about Us*. Riverhead Books, New York.
- Kráncz D.(2019): Tényleg olyan szörnyű második gyereknek lenni? *Magyar Narancs*. <https://magyarnarancs.hu/lelek/mindorokke-masodik-120892> (2021.10.30.)
- Leman K. (2018): *Születési sor(s)rend*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Lompért Zs. (2019): Így hat a születési sorrend a személyiségre. <https://marieclaire.hu/lelek/2019/03/24/igy-hat-a-szuletesi-sorrend-a-szemelyisegre/> (2021.10.18.).
- Mózes T., Vargha A. (2007): A születési sorrend és a személyiség összefüggései. In Bagdy E., Mirnics Zs., Vargha A.(szerk): *Egyén-pár-család*. Animula Kiadó, Budapest. 249-270.
- N.n. (2015): Nem befolyásolja a születési sorrendet a születési sorrend. <https://ujsoz.com/panorama/nem-befolyasolja-a-szemelyiseget-a-szuletesi-sorrend> (2021.12.13.).
- Nagy A. (2020): Hogyan befolyásolja a születési sorrend a személyiséget. *Kuffer*. <https://kuffer.hu/hogyan-befolyasolja-a-szuletesi-sorrend-a-szemelyiseget/> (2021.10.18.).
- Nagy különbség. *Babaszoba.hu*. https://www.babaszoba.hu/articles/kisgyerek/Nagy_korkulonbseg?aid=20080317213432 (2021.04.02.).

- Orvos-Tóth N. (2018): *Örökölt sors - Családi sebek és a gyógyulás útjai*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Ráczmolnár L. (2019): Sok mindent elárul, hanyadik vagy – Születési sorrend hatása a személyiségünkre. *WMN Life*. <https://wmn.hu/wmn-life/50779-sok-mindent-elarul-hanyadiktestver-vagy---a-szuletesi-sorrend-hatasa-a-szemelyisegunkre> (2021.10.18.).
- Sas T. (é.n.): Az örökbefogadás lélektana http://szombathely.vasszakszolgalat.hu/sites/default/files/galeria_kepek/orokbefogadas_vmpsz_0.pdf (2022.01.25.).
- Schwanner Z.(é.n.): Születési sorrend a családban. *Hallobaby! Család születik*. <https://hellobaby.hu/szuletesi-sorrend-a-csaladban/> (2021.10.18.).
- Solymosiné Hoós G. (é.n.): A jó testvér áldás...és a rossz? Mitől függ, hogy a gyermekeink jó testvérek lesznek-e? 1. rész. *Grübedli*. <https://grubedli.hu/a-jo-testveraldas-es-a-rossz-mitol-fugg-hogy-a-gyermekeink-jo-testverek-lesznek-e-1-resz/> (2021.10.18.).
- Solymosiné Hoós G. (é.n.): A jó testvér áldás...és a rossz? Mitől függ, hogy a gyermekeink jó testvérek lesznek-e? 2. rész. Konfliktusok a testvérek között. *Grübedli*. <https://grubedli.hu/a-jo-testver-aldases-a-rossz-mitol-fugg-hogy-a-gyermekeink-jotestverek-lesznek-e-2-resz/> (2021.10.18.).
- Szabó Sz. (2009): Hogyan befolyásolja a születési sorrend a személyiséget? Az írás tükrében önismeret és emberismeret grafológiával. <https://onlinepszichologus.net/blog/a-szuletesisorrend-hatasa-a-testverkapcsolatokra/> (2021.10.18.)
- Szendi G. (é.n.): A születési sorrend. Tények és tévhitek. <https://www.tenyektevhitek.hu/csaktagoknak/szuletesi-sorrend.php> (2021.10.18.)
- Vén B.(2018): Testvéreink hatása személyiségünkre. *7köznapi Pszichológia*. https://7koznapi.blog.hu/2018/02/10/testvereink_hatasa_szemelyisegunkre (2021.10.18.).
- Wilson B., Edington G. (1983): *First Child, Second child*. Zebra, New York.

Melléklet

Kérdőív: A születési sorrend hatása a testvérkapcsolatokra

Üdvözlöm! Keresztes Kinga vagyok, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok karának végzős hallgatója. Az alábbi kutatás az államvizsgám részét képezi, melyben azt vizsgálom, hogy mennyire befolyásolja a testvérsorban elfoglalt helyünk a testvérkapcsolatainkat. Olyan személyeket kérek fel a kérdőív kitöltésére, akiknek kettő vagy több testvérük van. A kérdőív

kitöltésével sokat segítenének nekem, hogy szakdolgozatomhoz e felmérés sikeresen megtörténhessen. A kitöltés névtelenül történik és önkéntes alapú, valamint kevesebb, mint 10 percet vesz igénybe.

A kitöltéseket előre is nagyon szépen köszönöm!

Neme?

- ☐ Nő
- ☐ Férfi

Életkora?

.....

Ön hányadik gyerekként született a családban?

.....

Hányan vannak testvérek a családban?

.....

Tapasztalt testvérféltékenységet valamely testvére/ testvérei között?
(Testvérféltékenység: amikor az egyik gyermek a szülő figyelmének és/vagy szeretetének vagy gondoskodásának elvesztését tapasztalja a testvére miatt)

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Tapasztalt versengést a testvére/ testvérei között?

- ☐ Igen
- ☐ Nem

Ha tapasztalt testvérek közötti versengést, akkor ki kezdeményezte ezt?

- ☐ szülő/felnőtt
- ☐ nagyobb testvér
- ☐ kisebb testvér
- ☐ nem tapasztaltam versengést

Ha szülő kezdeményezte, akkor mely típust tapasztalta?

- ☐ A felnőttek nyíltan összehasonlítják gyermekeiket és ebből fakad a testvérek közötti harc
- ☐ Nincsenek nyílt összehasonlítások, ezek inkább rejtett módon jelennek meg a kommunikációban
- ☐ Nem tapasztaltam versengést

Hányadik testvérek között tapasztalta ezeket jelenséget/jelenségeket?

.....

Jelen van/ volt testvérei között a kizsorítás? Ha igen, akkor hányadik testvér szorult ki?

.....

Ha konfliktus van testvérei között, mit cselekszik?

- Közbelépek és megpróbálok segíteni.
- Szeretnék segíteni, de nem merek.
- Nem csinálok semmit.

Bullying az általános iskolások körében Székelyföldön

MIHÁLYKÓ BEÁTA

mihalykobetti3@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

DÓSA ZOLTÁN

zoltan.dosa@ubbcluj.ro

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

A bullying- iskolai bántalmazás megjelenése egyre gyakoribb napjainkban. Egyre több intézményben felbukkan ez a zaklatási mód, és sajnos egyre több diákot is érint. A bullying számos hátránnyal jár, mély nyomot hagyva maga után. Mivel a szó szoros értelmében megkeserítheti a gyermekünk életét, ezért fontosnak tartjuk, hogy ezzel a témával foglalkozzunk, és felhívjuk rá a figyelmet. Az iskolai zaklatás egy nagyon veszélyes cselekedet, amit nekünk, jövődöbeli pedagógusoknak és szülőknek meg kell állítanunk. Sokan azt gondolják, hogy a bullying természetes dolog, pedig nem az. A zaklatás hatása nagyon nagy terhet rak a gyerekek vállára, amit évekig cipelhetnek, de akár egész életen át tartó is lehet, megnehezítve ezzel mindennapjaikat.

A kutatásunk célja tehát az, hogy megvizsgáljuk, mennyire gyakori az általános iskolás diákok körében a bullying mint jelenség, és minél jobban megismertessük a szélesebb közönséget is e szomorú, de létező jelenséggel. A szakirodalmi tájékozódás lehetővé tette, hogy betekintést nyerjünk, hogy más országokban, és a mi országunkban, milyen kutatási eredmények születtek.

A bullying meghatározása és annak résztvevői

A *bullying* szónak számos magyar megfelelője van, gondoljunk itt erőszakoskodásra, terrorizálásra vagy megfélemlítésre akár. Talán az utóbbi a legmegfelelőbb fordítás. A megfélemlítés körébe tartozik a csúfolódás, a cselekvésekből, interaktív tevékenységekből, illetve a társas helyzetekből való kizárás, az írásbeli vagy szóbeli sértegetés, valamint a fizikai zaklatás és az erőszak is. A megfélemlítő, bántalmazó egyén viselkedésének minden bizonnyal az az oka, hogy felhívja magára ezzel a nem megfelelő attitűddel társai figyelmét. Ezt a modort alkalmazva keménynek, közismertnek és közkedveltnak érzi magát. Több mint valószínű, hogy a háttérben irigység áll, vagy az sem kizárt, hogy őt magát is bántja valaki, amit persze szégyell bevallani, és inkább ő is másokat bánt, mintsem megkeresse saját gondjának megoldását.

A bullying folyamatában három résztvevő jelenik meg. Az egyik főszereplőként ismert áldozatot szeretném bemutatni a továbbiakban, aki a bántalmazás célpontja. Az áldozat lehet kisebb és nagyobb termetű, szép és csúnya, nagyon és kevésbé okos, népszerű, és mindenki által hanyagolt. Azonban nehéz konkrétan körülhatárolni, hogy melyek lehetnek kimondottan az áldozatra utaló jellemvonások, ugyanis nem eldönthető, hogy milyen tulajdonságok tartoznak hozzá alapvetően, és melyek azok, amelyek a bántalmazás folyamán alakulnak ki. Mindössze annyi a közös bennük, hogy mind célpontokká váltak, a bántalmazók kiszemeltjeivé. A bántalmazónak mindig kell egy ilyen gyerek, aki kissé „kilóg a sorból” és nincsen megfelelő eszköze, valamint megfelelő reakciója a bántalmazási folyamatban (Coloroso, 2020).

A következőkben be szeretnénk mutatni, hogy kik is lehetnek valójában ezek a bizonyos célpontok, áldozatok. Lehet célpont: a legfiatalabb gyerek; az „új gyerek”; a befolyásolható gyerek; akinek a viselkedését idegesítőnek találják osztálytársai; a szegény, illetve gazdag;

a különböző bőrproblémákkal küzdő; az ételallergiás gyerekek; a testi vagy értelmi fogyatékossgal élő diákok (sokkal gyakrabban válnak a zaklatás áldozataivá, mivel állapotuk mindenki szeme láttára észlelhető, amit a zaklatók ki is használnak); az is akár, aki rosszkor volt rossz helyen, egyszóval, azért válik a támadás szenvedőjévé, mert a zaklatóból ott és akkor tört elő az erőszak, és még számos más alannal találkozhatunk (Coloroso, 2020).

A bullyingot kezdeményező gyerekről szeretnénk a következőkben említést tenni. A bántalmazó, mint ahogy az áldozat is sokféle: külsejét tekintve lehet nagydarab vagy apró, jellegtelen, akár vonzó; belső tulajdonságait nézve nagyon okos vagy buta; a társaság középpontja, vagy épp ellenkezőleg, az a bizonyos mindenki által megvetett személy (Coloroso, 2020).

Napjainkra azért már kiderült, hogy nincs egy bizonyos zaklató típus. A megfélemlítés során a csoport működésének stratégiája a legmeghatározóbb, ezért fontos számos tényt tudnunk a bántalmazást kezdeményező tanulókról. A bántalmazóknak nagyon fontos a dominancia kialakítása, hiszen úgy érzik jól magukat a bőrükben, ha másokat irányíthatnak, uralkodhatnak felettük. A zaklatás kapcsán meg akarják erősíteni, illetve javítani helyzetüket a kortársaik körében. Ennek eszköze nem más, mint a gyerekek megbántása, megalázása. A bántó gyerekek nem empátikusak, mások helyébe nem igazán tudják képzelni magukat. Saját magukra figyelnek csak, és céljaik megvalósításához társaikat használják fel. Többségében képesek fékezni indulataikat, valamint a szocio-kognitív (a gondolkodás és a társas folyamatok egymásra hatását feltételező) képességeik is kiemelkedők. Azonban van egy kivétel, aki a szociális jeleket félreértelmezi és agresszíven reagálja le azt, mivel elutasító szándékot feltételez kortársai megnyilvánulásaiban (N. Kollár és Szabó, 2017).

A fentiekben sikerült megismernünk a bullyingban résztvevő két szereplőt, az áldozatot és a bántalmazót. Most a harmadik szereplőt, a

szemlélőt szeretnénk bemutatni. Az ő szerepkörük is majdnem olyan fontos, mint a többieké, hiszen ők kellene leállítsák a zaklatókat kisebb-nagyobb sikerrel. Felmerül bennünk, olvasókban, hogy vajon miért nem teszik ezt meg, miért nem parancsolnak megálljt nekik. Ennek magyarázata a szemlélők nem egységes szerepvállalása (Coloroso, 2020).

Ezek a szerepek a szemlélők attitűdjétől függenek, aszerint, hogy milyen érzéseket táplálnak a zaklató, valamint az áldozat iránt. Fontos az is, hogy mennyire merik ezt felvállalni cselekedetükben. Először is vannak azok, akik a zaklató oldalán állnak, felnéznek rá, mivel ők is hasonló temperamentummal rendelkeznek. Legfőbb céljuk ezzel hasonló pozíciót szerezni, és osztozni a hatalomban (Coloroso, 2020). A zaklatók „szolgái”-nak azokat a gyerekeket nevezzük, akik aktív részesei a bántalmazásnak, viszont fontos, hogy nem ők a kezdeményezők. Gondoljunk itt Harry Potter könyvekben vagy filmekben Melfoy társaira, Crackre és Mottora, ők hitelesek példái az e fajta szemlélő szerepnek (Coloroso, 2020).

A passzív támogatók a következő kategória, ők azok a szemlélők, akik lélekben egyetértenek a bántalmazással, de magából a folyamatból szeretnék kimaradni. Tetszik nekik az esemény, viszont inkább mellőzik. Az empátia helyett a diszkréció és az elutasítás az, ami hátráltatja őket kibontakozásukban (Coloroso, 2020). A tétlen szemlélő döntésképtelen, ami mögött több indíték állhat. A nemtörődömség kihozhatja belőle a közömbösséget, és hogy semmi nem számít neki (nemtörődöm emberré válik). Viszont az is lehet az oka, hogy ki szeretne maradni a sok viszályból, elkerülve a kínos szituációkat (Coloroso, 2020).

A védelmezők, az utolsó szerepkörben érintettek, akik mindvégig a bántalmazott mellett állnak. Védik, pártolják és segítik az áldozatot. Elutasítják a megfélemlítést, megállíthatatlanul óvják társukat a bajtól (Coloroso, 2020). Emellett vannak a passzív védelmezők, akik sajnálják a bántott félt, nem értenek egyet az erőszakkal, azonban semmit nem mozdítanak ennek érdekében. Ennek oka a félsz, hiszen senki sem szereti

az ijedtséget és a kiszolgáltatottságot. Súlyos lelki konfliktus alakulhat ki ennél a szerepkört betöltő gyereknél, amit nagyon bántónak gondolunk, és igyekszünk annak mihamarabbi megszüntetésére (Coloroso, 2020).

A zaklatás típusai

Az iskolai zaklatás két típusát különbözteti meg a szakirodalom: a direkt, illetve az indirekt bántalmazási formákat. A direkt zaklatás közvetlen megnyilvánulását jelenti (verekedés, gúnyolódás, csúfolódás, piszkálás, lökdösés, valamint az erőszak minden közvetlenül megnyilvánuló formája). Direkt bántalmazáshoz soroljuk a verbális zaklatást, a fizikai zaklatást, a pszichológiai zaklatást, valamint a szociális vagy kapcsolati zaklatást (Figula, é.n.). Direkt zaklatási módokhoz sorolandó a verbális, fizikai, pszichológiai, valamint a szociális vagy kapcsolati zaklatás. Az Erőd portálban olvasottak alapján a verbális zaklatás a gúnynevek, sértő becenevek, bővebben a szavakkal történő direkt bántalmazást tartalmazza. A rasszista (esetleg homofób) vagy egyéb sértő, személy ellen irányuló trágár, illetve sértő megmutatkozások súlyos lelki nyomot hagynak a gyerekekben. Ezek közé a megnyilvánulások közé soroljuk a kinevetést, a bántó, közönséges képek mutogatását, a grimaszolást, az obszcén gesztusokat is, melyek nem feltétlenül a beszédben mutatkoznak meg, mégis gyakran sértő szavakkal kísért bántó cselekedetek (Figula, é.n.).

A következő zaklatási típus a fizikai zaklatás, amelynek számos testi megnyilvánulása és nyoma is megjelennek, ezért könnyen beazonosítható ez a bántalmazási mód. A sérülés jelei sokatmondóak, könnyen felismerhetővé teszik a testi sértés tényét. A fizikai agresszió ismétlődő, az áldozat és a zaklató közti erőviszonyok nem kiegyenlítettek. Ebbe a kategóriába tartozik a rendszeresen visszatérő verés, lökdösődés, akasztgatás iskolában, szünetekben, illetve iskola

után. Ide soroljuk még a személyes tárgyak, ruházat rongálását is egyaránt (Figula, é.n.).

A pszichológiai zaklatás súlyos megjelenése a bántalmazásnak, leggyakrabban kényszerítés, megfélemlítés, vagy zsarolás formájában nyilvánul meg. Bár a szavak által ölt testet, valójában a lélekre hat. Nagymértékű bántalmazási módszer, amely megnyilvánulhat megfélemlítés, zsarolás, de leggyakrabban kényszerítés alakjában. A lélekre nagyon nagy hatást gyakorol, attól függetlenül, hogy szavak által valósul meg. Veszélye az, hogy a bántalmazó mindent megtesz annak érdekében, hogy akciója titkos maradjon, és általában sikerrel is jár, csak nagyon ritka esetben lesz publikus. A nyilvánvalóság nehéz kimutatása abból fakad, hogy ez nem fizikai szinten megjelenő zaklatási fajta. Ebből adódóan a zaklatott gyerekek csak néha vesznek bátorságot a segítségkérésre, viszont a kialakult lelki nyomás állandó bennük.

Végezetül, a szociális vagy kapcsolati zaklatás célja a csoportban elfoglalt funkciók veszélyeztetése. Az ellentmondó cselekedetet tekintve nem közvetlenül az áldozatra szegeződik, inkább a kapcsolatai ellen. A zaklató terve az, hogy teljes mértékben ellehetetlenítse a kiszemelt gyereket társaitól. Számtalan technikát bevet ennek elérése érdekében: kizárja az adott aktivitásból/bandából, vagy nem beszélgetnek vele, akár gonosz pletykákat terjesztenek.

Az indirekt bullying a zaklatás közvetett megnyilvánulása, melynek eredményeként a kiválasztott diák elhatárolódik társaitól, a többiek kiközösítik. Az indirekt zaklatáshoz a cyberbullying tartozik, melynek a magyar megfelelője az internetes zaklatás (Figula, é.n.). Az Enable program szerint a cyberbullying, vagy más néven internetes zaklatás a számítógépek, okostelefonok, játékkonzolok vagy tabletek által az online térben megvalósuló indirekt bántás. Leggyakrabban a közösségi médiában bántó, vagy akár zsaroló szöveges üzenetek, e-mailek formájában jelenik meg. Azonban a megalázó képek posztolása, egyes tartalmak közösségi oldalakon való megjelenítése, csoportos

csevegésből való kirekesztés, akár hamis profil létrehozása a másik bántása céljából mind-mind indirekt zaklatásnak minősül. Ennek a zaklatási formának is súlyos következményei lehetnek, hiszen az iskola idejére nem korlátozódik, így a zaklató nem láthatja tettének következményeit a bántalmazott irányába. Fontos tudnunk azt is, hogy helyben és időben nem korlátozódik az iskolára, bárhol, illetve bármikor utolérheti az áldozatot ez a fajta zaklatási forma. Sajátossága a személytelenség, hiszen az áldozat nem minden esetben tudja a bántalmazó nevét, ami előnyt jelenthet a bántalmazó számára, hisz nem beazonosítható. Másik jellegzetesség a nyilvánosság azonnali megjelenése, hiszen, ha valami felkerül a világhálóra, azt leállítani nagyon nehéz vagy lehetetlen. Az is nagyon fontos sajátosság, hogy a kevesebb közvetlen visszajelzések következtében csak részben észlelhető a hatása. A zaklató sokkal szélsőségesebb mint szemtől szemben, hiszen kevésbé észleli a másik fél visszajelzéseit. Még kevésbé vehető észre a humoros, valamint szellemesnek szánt megjegyzések frusztráló hatása. Az egyszerűen, konkrétan megfogalmazott hozzászólások és üzenetek sokkal sértőbbnek bizonyulnak, mint az élő szituációkban. Egy bizonyos összefüggés alakulhat ki az online és offline történő zaklatás között, hiszen sokszor ugyanazok a gyerekek érintettek benne. Például távoktatás során kialakulhat, hogy online térbe kerül át a már korábban élőben történő bántalmazás (Gengeliczky, é.n.).

A bullying gyakorlati feltérképezése

Mint fentebb jeleztük, a bántalmazás többféleképpen megjelenhet, gondoljunk itt verbális, de fizikai zaklatásra is egyaránt. Erről szó kerül a kutatásban, hiszen kitérünk arra, hogy melyek a gyakoribb zaklatási formák, illetve lányoknál vagy fiúknál elterjedtebbek.

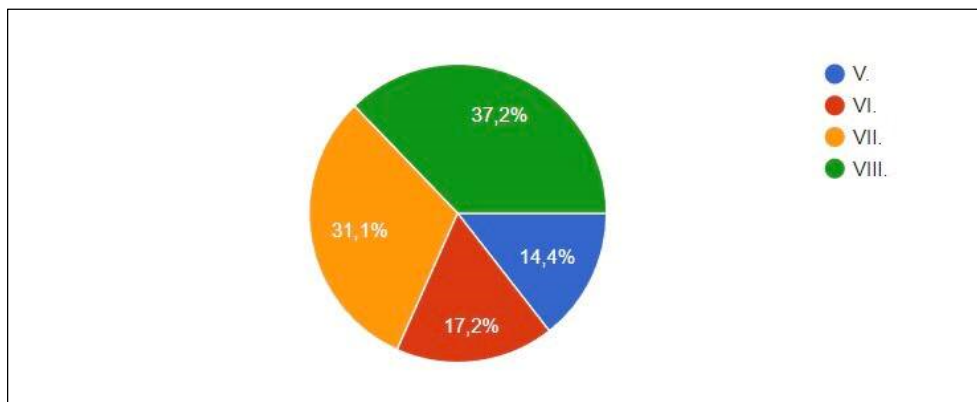
A kutatásunk célja tehát az, hogy megvizsgáljuk, mennyire gyakori az általános iskola diákok körében a bullying, mint jelenség.

Fontosnak tartottam kiemelni, hogy milyen az arány a szereplők között, itt arra gondolunk, hogy fiúk vagy lányok vesznek részt többen a zaklatásban, illetve a szerepek leosztlására is kitérünk (zaklató-áldozat-szemlélő). További cél, hogy kutatásunk által megtudjuk, hogy városon vagy falvakon elterjedtebb a bullying, hol okoz nagyobb problémát ez a viselkedési forma.

A kutatási tervemben, három megfogalmazott hipotézis alapján vizsgáljuk a városi és falusi iskolákban elterjedt bullying jelenlétét, a bántalmazás különböző formáinak gyakoriságát, valamint azt, hogy a lányok vagy a fiúk körében fordul elő többször ez az kirekesztő viselkedésmód. Az írásbeli kikérdezés során az információk megszerzése közvetett úton történt, hiszen a kutatás témája által megfogalmazott kérdésekre a vizsgálati alanyok írásban válaszolnak. A módszer lényege az, hogy meghatározott céllal megfogalmazott kérdésekkel információkat gyűjtünk, majd ezek alapján következtetéseket vonunk le. Ezen információszerzés eszközei közül a kérdőívet választottuk. A kérdőíves felmérés kérdéseket tartalmaz, amelyek segítenek a gyerekek ismereteinek és véleményeinek feltárásában. A kérdőívet az első szerző saját kidolgozása. Felügyelet nélküli kitöltési módot választottunk, mivel interneten keresztül juttattuk el a kérdőívet az érintett személyekhez. Anonim adatkezelés formájában történt a kikérdezés, mely azt jelenti, hogy nem jelenik meg a vizsgálati alany neve, tehát a kitöltés után semmilyen módon nem lehet felismerni. Ez nagyobb fokú őszinteséget eredményezhet a megkérdezettek részéről.

A mintát hozzáférés alapú mintavétel alapján választottuk, mely nem valószínűségi típusú, mivel olyan személyek kerültek elemzésre, akikről tudomásunk volt, hogy megfelelnek a kutatás fontos jegyeinek. A mintába olyan egyéneket választottunk, akik V-VIII. osztályban tanulnak. Ugyanakkor kézenfekvő volt olyan személyeket választani, akiknek van internetes hozzáférési lehetőségük, ennek az az oka, hogy a kérdőívet online kellett kitöltsék. A mintában szereplő egyének

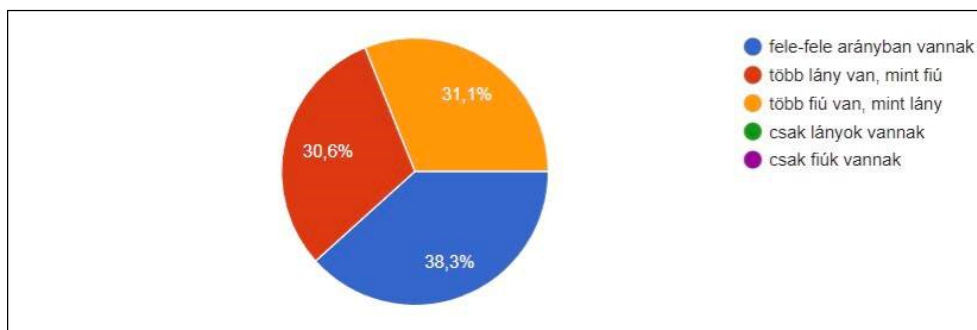
ismerőseink köréből valók, igyekeztem területileg szélesebb körből választani. Vannak székelyudvarhelyi tanulók és Székelyföld egyéb városaiból, valamint falvaiból származó kitöltők. A kutatásban összesen 180 személy vett részt, fiúk és lányok egyaránt.



1. ábra: Hányadik osztályos vagy?

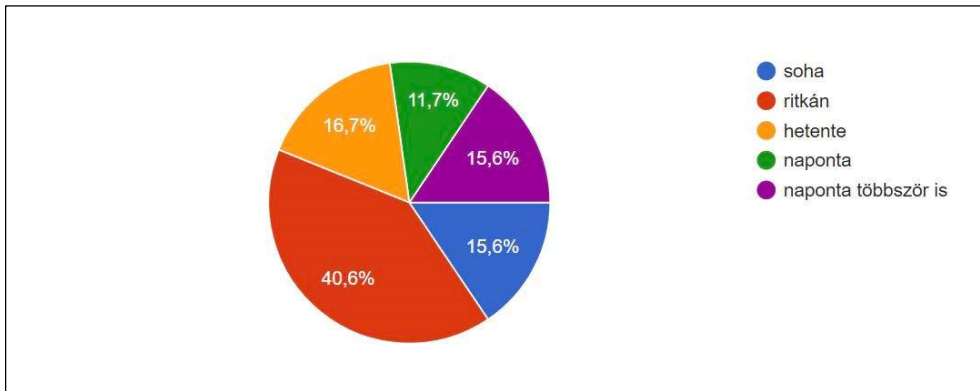
Az ábrán nagyon jól látható, hogy a megkérdezettek több, mint fele VII. és VIII. osztályos tanulók, hiszen 37,2%-a a diákoknak VIII. osztályt végez és 31,1%-a pedig VII. osztályt. 17,2%-ban VI. osztályosok töltötték ki, míg csak 14,4%-ban a legkisebb korosztály, az V. osztályt végző diákok.

A következő grafikonnal a gyerekek osztályaiban levő lányok, valamint fiúk eloszlását fogom szemléltetni.



2. ábra: Az osztályokban jelenlevő lányok és fiúk számszerű eloszlása

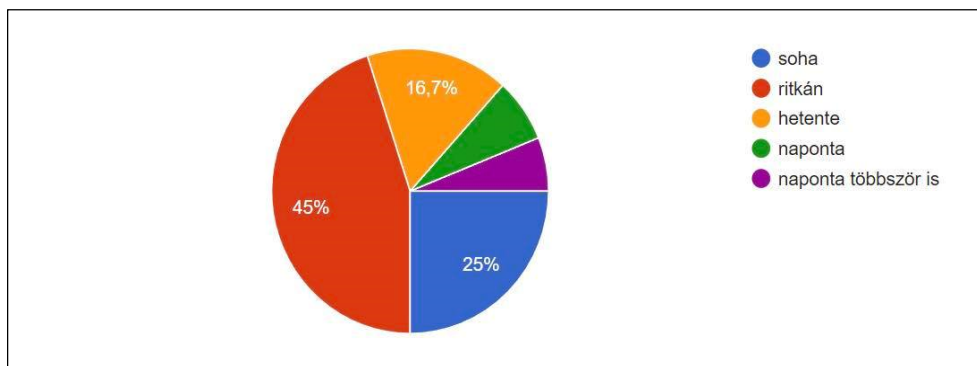
Az 2. ábra megmutatja, hogy milyen arányban oszlanak az osztályokban a fiúk, illetve a lányok. A legtöbb osztályban fele-fele arányban van az eloszlás (38,3 %), de nem sokkal marad le az az eloszlás sem, hogy több fiú van, mint lány (31,1%); vagy ennek az ellenkezője, hogy több lány van, mint fiú (30,6%). Egyik osztály tanulói sem jelölték a „csak lányok vannak” és a „csak fiúk vannak” lehetőséget, vagyis nincsenek egyező nemű, homogén osztályokban való tanulók.



3. ábra: Verbális agresszió gyakorisága (például gúnyolódás, cikizés, a fizikai agresszió szóbeli emlegetése „megverlek”, kiközösítés és hasonló)

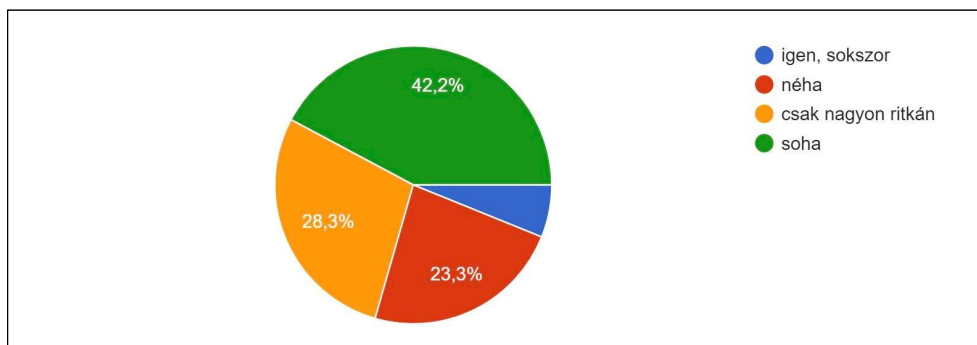
A következő diagram a verbális agresszió gyakoriságát taglalja. A válaszolók kevesebb mint fele, vagyis 40%-a csak ritkán érzékeli a verbális agresszió jelenlétét osztályközösségében. 16,7% hetente, 15,6% naponta többször is és ugyancsak ennyi az arány a soha lehetőséget jelölő fiataloknál is. A válaszolók mindössze 11,7%-a sajnos naponta is tapasztalja e bántalmazási formát. Nyilvánvaló, hogy szinte mindenki (84,4) érzékeli a verbális agresszió jelenlétét, hiszen majdnem minden osztályközösségben megjelenik ez a zaklatási típus is.

A soron levő diagram szintén egy zaklatási típus gyakoriságát taglalja, még pedig a fizikai agressziójét.



4. ábra: Fizikai agresszió gyakorisága (például lökdösődés, verekedés, mások személyes tárgyainak akaratlagos megrongálása és hasonló)

A fenti ábra az agresszió másik típusát, a fizikai agresszió jelenlétének gyakoriságát szemlélteti a gyerekek között. A megkérdezettek kevesebb, mint fele (45%) csak ritkán, negyede (25%) pedig soha nem érzékel fizikai agressziót az osztályában. A megkérdezettek közül még volt, aki a hetente lehetőségre szavazott (16,7%), aki a naponta választ jelölte (7,2%), míg a legkevesebb szavazatot a naponta többször is opció kapta (6,1%).

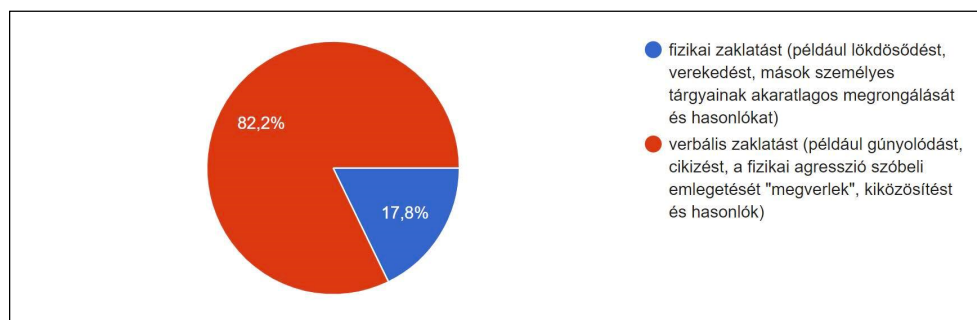


5. ábra: Téged bántanak társaid?

A fenti grafikon a bántalmazás meglétét és gyakoriságát hivatott szemléltetni. A gyerekek 42,2%-át öröndetes módon soha nem bántották, 28,3%-át pedig csak nagyon ritkán. A néha lehetőséget a

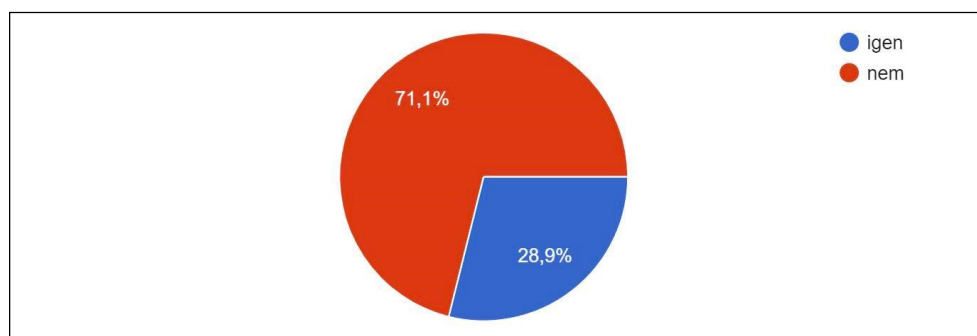
gyerekek 23,3%-a jelölte, miközben az igen, sokszor opciót pedig csupán 6,1%-uk választotta.

A következő ábrával azt szeretnénk szemléltetni, hogy a bántalmazottak inkább a fizikai vagy a verbális zaklatás elszenvedői.



6. ábra: Ha bántottak, melyik zaklatási típust alkalmazták?

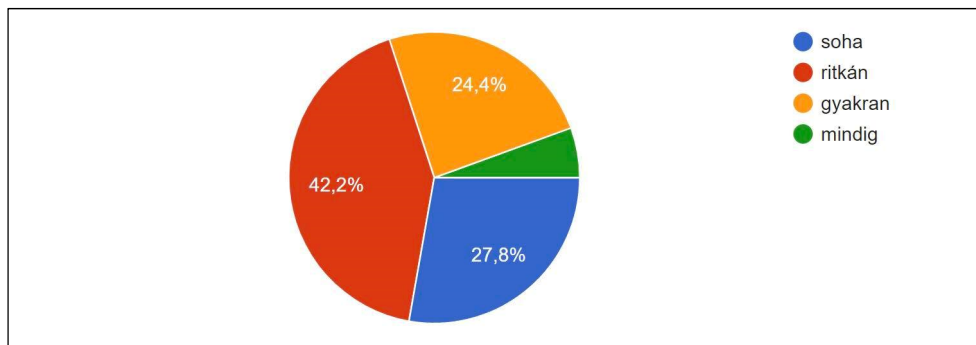
Ez a grafikon szemlélteti a két zaklatási típus eloszlását, s amint láthatjuk, a verbális zaklatást (például gúnyolódást, cikizést, a fizikai agresszió szóbeli emlegetését "megverlek", kiközösítést és hasonlókat) sokkal többen alkalmazzák a fizikai zaklatásnál (például lökdösődést, verekedést, mások személyestárgyainak akaratlagos megrongálását és hasonlókat). A bántalmazott gyerekek 82,2%-át verbálisan míg 17,8%-át fizikálisan támadták.



7. ábra: Bántalmazás alkalmazása

Az ábra alapján megtudhatjuk, hogy a megkérdezett tanulóknak csak 28,9% bántott valakit, és öröndetes, hogy a fennmaradó 71,1%

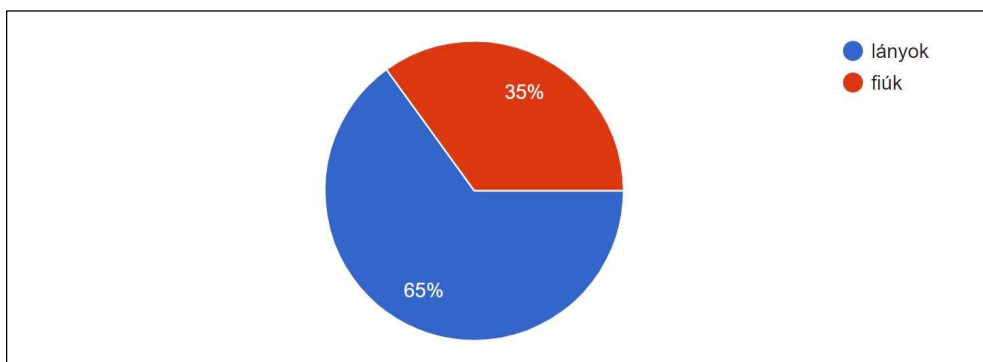
senkit sem zaklatott. Vitatható, hogy ez az adat mennyire súlyos állapotot jelöl, hiszen nincsenek korábbi adataink a mintáról, de alapjában véve alacsonyabb arány, mint a más kultúrkörökben mért eloszlások.



8. ábra: Csicskáztatás, valamint megalázás gyakorisága

A diagram alapján 42,2% ritkán, 27,8% soha, 24,4% gyakran, míg 5,6% mindig tapasztalja a csicskáztatás, illetve a megalázás jelenlétét osztályában.

A következő diagram eredményei egy másik hipotézis alátámasztására hivatottak. A kérdés a kiközösítés az egyes nemek alapján történő elterjedésre fókuszált, pontosabban, hogy lányok vagy a fiúk „cikizik” többet egymást.

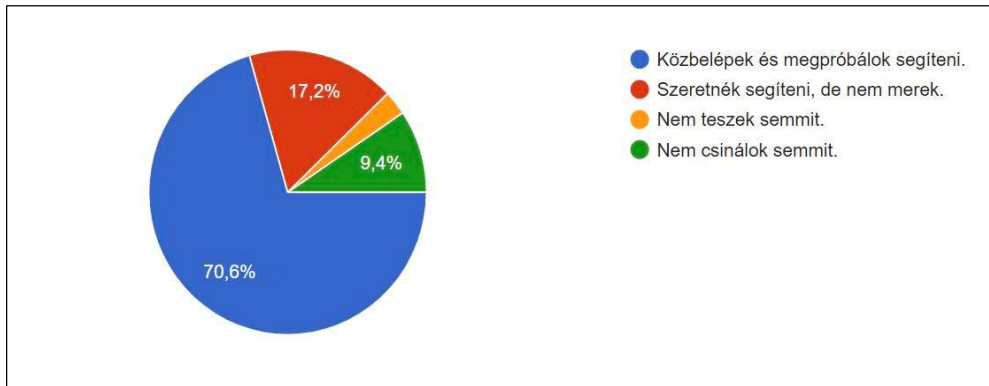


9. ábra: A kiközösítés elterjedése a lányok, valamint a fiúk tekintetében

Ezen grafikon alapján választ kapunk arra, hogy a lányok vagy a fiúknál gyakoribb a bullying. Feltételezés szerint a lányok sokkal többet

bántják, zaklatják egymást, mint a fiúk. Ezt a megoszlást meg is figyelhetjük a fenti ábrán, hiszen a kitöltők szerint a lányok (65%) körében elterjedtebb a kiközösítés, mint a fiúknál (35%).

A legutolsó ábra pedig a gyerekek cselekedeteit szemlélteti, abban a szituációban, amikor társukat bántalmazzák.



10. ábra: *Ha osztálytársad bántják mit cselekszel?*

Legtöbb esetben a gyerekek bevallásuk szerint közbelépnek, és megpróbálnak segíteni bajba jutott társukon (70,6%). A gyerekek kevesebb, mint negyede szeretne segíteni, azonban nem mer (17,2%). A többi szemlélő diák pedig nem mer semmit se cselekedni. A „Nem csinállok semmit” lehetőségre a gyerekek 9,4%-a szavazott, illetve a „Nem teszek semmit” változatra 2,8%-a rakta a voksot. Ezt a két variációt tulajdonképpen kezelhetjük egy kategória elemeiként.

Köveztetések a hipotézisek mentén

Kutatásunk fő célja az volt, hogy megvizsgáljuk, mennyire gyakori az általános iskolás diákok körében a bullying, mint jelenség. Szám szerint három hipotézist fogalmaztunk meg, melyek igazságtartalmát kiderítendő, a városi és falusi iskolákban elterjedt bullying jelenlétét vizsgáltuk. Mindemellett a bántalmazás különböző

formáinak gyakoriságát mértük, és azt, hogy a lányok vagy a fiúk körében fordul elő többször ez a menkívánatos viselkedési mód.

Az első hipotézisünk (A bántalmazás különböző formái eltérő gyakorisággal fordulnak elő falun, illetve városon 5-8 osztályosok körében.) beigazolódni látszott, hiszen, mint azt a 2. diagram is szemlélteti, mindkét településforma tanulói közül válaszoltak ezirányú kérdésünkre, legyen szó városi vagy falusi gyerekekről. A városon élő diákok aránya több volt, mint a falvakon elhelyezkedőké, ez rámutat a zaklatás eltérő rendszerességére, esetleg a városon élők nagyobb válaszkészségére utal.

A második hipotézis (Az általános iskolás fiúknál gyakoribb a kiközösítés, mint a lányoknál, mert a fiúkra jellemzőbb az agresszivitás.) nem igazolódik be, hiszen, amint a 12. ábrán látható, a lányok körében elterjedtebbnek tűnik a kiközösítés. Az eredmény viszont meglehetősen torz képet mutat, és ez annak tulajdonítható, hogy sokkal több lány kitöltő szerepel a vizsgálatba, mint fiú (lásd 1. ábra). Meggyőződünk, hogy ha egyező lenne a nemek aránya a kitöltők között akkor, akkor az eloszlás másként alakulna.

A harmadik és egyben utolsó hipotézis (Az általános iskolás gyerekek a verbális agressziót többször alkalmazzák a fizikális agresszióknál.) az elsőhöz hasonlóan igaznak bizonyult. E kijelentés igazságát a 9. ábra igazolja, hiszen fölényesen több a verbális zaklatásról szóló beszámoló, mint a fizikai agresszióról szóló. A kitöltők 82,2 %-át bántalmazták verbálisan, míg csak 17,8%-át fizikálisan.

A fentiekben említett feltevéseim szinte mind bebizonyosodtak. Az, hogy a lányoknál gyakoribb a kiközösítés, mint a fiúknál, nagy valószínűséggel a minta adatainak tulajdonítható, hiszen a fiúkat általában agresszívebb magaviselettel azonosítjuk. A lányok érzékenyebbek, úgy gondoljuk, kevesebbszer bántják egymást, mint a fiúk.

Biztató, hogy ilyen kevés fizikai zaklatásról számolnak be a megkérdezett gyerekek, viszont ez korántsem jelentheti azt, hogy a jelenség nem általános, hiszen elképzelhető, hogy éppen a zaklatók nem szólaltak meg. Ebben az esetben kimondottan fontosnak tartom, hogy az iskolai oktatás során a pedagógusok lehetőséget biztosítsanak a gyerekeknek arra, hogy a pszichikai és fizikális zaklatás során megélt tapasztalatokat el tudják mondani, és mihamarabbi megoldást találjanak rá együtt.

Irodalomjegyzék

- Coloroso, B. (2020): *Zaklatók, áldozatok, szemlélők. Hasznos segítség szülőknek és tanároknak a bullying kezelésében*. Harmat Kiadó, Budapest.
- Csóti M. (2006): *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*. Pro Die Kiadó, Budapest.
- N. Kollár K. – Szabó É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Dósa J. (2018): *És te tudod, mi az a bullying?* <https://elteonline.hu/tudomany/2018/10/10/es-te-tudod-mi-az-a-bullying/> (2022.02.09.)
- Figula E. (é.n.): Az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásminták. *Slideplayer*. <https://slideplayer.hu/slide/1963921/> (2022.03.29.)
- Gengeliczky D. (é.n.): Cyberbullying. Rövid összefoglaló az online zaklatásról szülőknek. *Educentrum*. <http://www.educentrum.hu/wpcontent/uploads/2021/04/Cyberbullyingsz%C3%BCI%C5%91knek.pdf> (2022.03.29.)
- Dózsa-Vépy R. (2018): Ezt tedd, ha bántják, zaklatják gyermekedet az iskolában! – Tippek szülőknek. *Life*. <https://www.life.hu/eletmod/20180819-ezt-tedd-ha-bantjak-zaklatjak-gyermekeket-az-iskolaban-otletek-szuloknek.html> (2021.12.01.)
- Gerhát R. (2020): Bullying: Mit tehetünk pedagógusként az iskolai bántalmazás ellen? *Megoldásközpont*. <https://megoldaskozpont.com/pedagoguskent-az-iskolai-bantalmazas-ellen/> (2022.01.21.)
- Buda M. (2008): Iskolai erőszak, iskolai zaklatás. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/277889974_Iskolai_eroszak_iskolai_zaklatas/ (2021.11.05.)

- Buda M. (2010): Csak játszottunk! Az iskolai zaklatás és következményei. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/277889905_Csak_jatszottunk_Az_iskolai_zaklatas_es_kovetkezhmenyei/ (2021.11.05.)
- Buda M. (2015): Online kutatás – Értelmezési kísérlet hazai és nemzetközi kontextusban. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/buda_mariann_online_kutatas_ertelmezési_kiserlet_hazai_es_nemzetkozi_kontextusban.pdf (2022.03.15.)
- Újhelyiné Nagy A., Kuritárné Szabó I. (2020): Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a felnőttkori egészségi állapotra – szakirodalmi összefoglaló. <http://real.mtak.hu/132924/1/article-p1.pdf> (2022.02.02.)
- Jármí É. (2015): Iskolai bántalmazás megelőzésére és bántalmazást elutasító csoportnorma kialakítására irányuló gyakorlatsor és alkalmazási útmutató. *Tanítónemionline*. <https://docplayer.hu/9632502-Iskolai-bantalmazas-megelozesere-es-bantalmazast-elutasito-csoportnorma-kialakitasara-iranyulo-gyakorlatsor-es-alkalmazasi-utmutato.html> (2022.01.10.)
- Buda, M. (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5-6), 3-15. www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20846 (2022.02.25.)

A Montessori eszközök hatása a 7-8 éves tanulók matematikai képességeinek fejlődésére

NAGY BEÁTA

nagybeacska98@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Kutatásunk témája a Montessori eszközök hatása a 7-8 éves tanulók matematikai képességeinek fejlődésére, amely a Montessori eszközök hatását vizsgálja az elemi osztályos tanulók matematikai képességeinek fejlesztésével kapcsolatosan. Ugyanakkor fontosnak tartottuk, hogy a hagyományos iskolába járó diákok megtapasztalják, illetve majd hasznosítani tudják a Montessori eszközök képességfejlesztő hatásait. Az alternatív iskolák esetében a gyermek személyiségének és képességeinek fejlesztésére esik a hangsúly, nem pedig a tantervek által előírt tananyagokra. Ilyen alternatív oktatást biztosítanak: a Step by step, a Waldorf és a Montessori iskolák is. Ezek az oktatási formák aktív cselekedtetés által próbálnak meg hatni a gyermekekre. Napjainkban egyre inkább jönnek létre ilyen profilú osztályok, sőt iskolák, melyek segítenek abban, hogy az oda beiratkozó tanulók megtalálják önmagukat. Maria Montessori pedagógiájának köszönhetően a kisdiákok saját szintjüknek megfelelően fejlődhetnek ezekben az iskolákban, a Montessori pedagógusok elsődleges feladata, hogy minden gyermeket megfigyeljen

és megteremtse a fejlődésükhöz szükséges feltételeket. Kutatásunk során ezekre a szempontokra nagy hangsúlyt fektettünk, hisz az alkalmazott eszközök mellett a pedagógus magatartása is fontos szempont a fejlesztés során. Pedagógusként felkeltette a figyelmünket, a Montessori pedagógia és annak játékosága, kiegyensúlyozottsága. Ezzel kapcsolatban számos kérdés felmerült bennünk. Többek között, hogy hogyan is hatnak a Montessori eszközök a tanulók bizonyos matematikai képességeire? Ugyanakkor, hogy a hagyományos profilú iskolákban mennyire ismert a Montessori pedagógia? Mennyire fejleszthetők az elemi osztályos tanulók matematikai képességei Montessori eszközök által? Hogyan hat a gondolkodásmódjukra? Kutatásunk során ezekre a kérdésekre kerestük a választ.

Montessori eszközök hatásának vizsgálata

A Montessori pedagógiával és annak hatásával számos szakember foglalkozott és foglalkozik a mai napig is. A Montessori pedagógia szakított a hagyományos nevelésfelfogással, és hitt abban, hogy a gyermekközpontúság, a szabadság, az öröm és a kreativitás bevonásával egy jobb, békésebb és pozitívabb társadalom nevelhető. (Farkas, 2015). Elterjedt alternatív pedagógiai irányzatnak számít, ennek ellenére az országban viszonylag kevés ilyen profilú intézmény található. Működtetése nem a hagyományos oktatási intézmények körébe tartozik, ezek az iskolák és óvodák általában magánintézményekként működnek. Nem az érvényes tantervre alapoz, hanem konkrét tapasztalatból indul ki, és ezeken keresztül halad az absztrakt ismeretek felé. A tanulók a környezetükből tapasztalják meg az ismeretek, és ezeket integrálják a már meglévő ismereteik közé.

A Montessori pedagógia legfontosabb alapelve, hogy a gyermeket hagyjuk önállóan, belső indíttatásból cselekedni. Ugyanakkor alapelve volt, hogy elsősorban az érzékelést kell aktivizálni, mert az érzékelésen

keresztül hathatunk az értelmi fejlődésre is. A pedagógus utat mutat, segít, de a gyermek maga cselekszik. Ez a gyermeki szabadság lényege. A gyermeki szabadság alatt értjük, hogy a gyermek végezhet bármely gyermeki tevékenységet, mindaddig, amíg nem sérti más gyerek szabadságát. A gyermekek az első hat évben az információkat tudattalanul szívják magukba. Minden gyermek adott életkorában jellemző, hogy van egy bizonyos terület, ami után érdeklődik. A kisiskolások általában egy tucatnyi tevékenységben vesznek részt, amelyek sajátos elvárásokat, képességeket és attitűdöket követelnek meg. Ezeket a tevékenységeket többnyire felnőtt segítsége nélkül végzik. 6-7 éves kor körül az agykéreg hozzávetőlegesen eléri a felnőtt méretet. Kisgyermekkor és iskoláskor között az agyban jelentős változások következnek be a gondolkodás terén. (Cole és Cole, 2006) Ha felismerjük mindezen fázisokat, akkor a gyermek környezetét tudatosan tudjuk megtervezni és kialakítani. E kapcsán a pedagógus legfontosabb szerepe a megfigyelés, fel kell, hogy ismerje, meg kell, hogy lássa az adott gyermek érdeklődését.

Az előkészített környezet, az a nevelési tér, ahol a gyermekek a saját belső fejlődési állapotuknak megfelelő pszichés és fizikai valósággal találkozhatnak. Ez esetben a szabadság és a környezet adta lehetőségek kölcsönösen fedik egymást, tehát olyan eszközöket kell elhelyezni, amely megadhatja a tanulóknak az önálló választás jogát. A pedagógus csak felkínál bizonyos eszközöket, de a döntést a gyermek hozza meg. Az eszközökkel való foglalkozást munkaként értelmezi, amely a felnőttek tanításával és akaratával nem függ össze, hanem csupán a környezet ajánl fel bizonyos „munkalehetőségeket” a gyermekek számára. Ugyanakkor olyan eszközöket kell biztosítani, amelyben a munkát, mint tevékenységet a gyermek nem munkának fog fel, hanem olyan tevékenységnek, amely örömet okoz neki. A tevékenység során a gyermek maga alkotja meg képzeletét, érzékszerveit maga fejleszti, ezáltal pedig nem a nevelő gondolatvilágát, hanem sajátját tudja építeni.

Alapjellemző ugyanakkor az önkontroll. A munka során a gyermek saját lehetőségeit méri fel, felismeri azt, hogy hogy hibáit javítással korrigálni tudja. Az eszközök kialakításának köszönhetően ellenőrizni tudják munkájuk sikerességét, meg tudják találni az esetleges hibákat, javítani tudják azokat. Az önkontroll miatt magabiztosságra és felelősségtudatra is szert tehetnek a gyermekek. Tudatában lesznek a munka során, annak, hogy ők maguk felelősek mindazért, amit megalkotnak. Nem szükséges az, hogy folyton ellenőrzést kérjenek a nevelőtől, vagy nagyobb gyerekektől, önmaguk tudják ellenőrizni saját munkájukat és az esetleges hibákat javítani. (Stein, 2015)

A Montessori matematikájában az absztrakt fogalmak tanulását is konkrét tárgyak manipulálásával közelíti meg, a felhasznált anyagok pedig rendkívül eredetiek, esztétikusak és ötletesek. A matematikai fogalmakat először konkrét formában vezetik be, absztrakt szimbólum csak később jelenik meg, hogy a gyermek egyszer csak internalizálja a fogalmat. Először a számokat grafikus jelként csak a számsorokkal való munka után vezetik be. ez az első tevékenység ezen a területen, amely megmutatja az első tíz számmal egyenértékű mennyiségeket és a köztük lévő arányt. Maria Montessori „felfedezte”, hogy a tanulóknak „matematikai elméjük van”, vagyis természetes hajlamuk közé tartoznak a számok és minden, ami azokhoz kapcsolódik. Az elméjük hajlamos matematikailag rendezni a környezetet válogatással, osztályozással, méréssel, így irányítja az olyan fogalmakat, mint az idő és a tér.

A szám az egyik legelvontabb fogalom, amellyel az emberi agy dolgozik. A gyermekek már kicsi koruktól kezdődően találkoznak mennyiségekkel, majd az azt jelölő számokkal mindennapi tevékenységek során, Montessori kimutatta, hogy ha egy gyermek hozzáfér a megfelelő anyagokhoz, és lehetőséget kap a matematika foglmainak felfedezésére a fizikai anyagok manipulálásával, 30 akkor könnyen és kellemesen asszimilálja az absztrakt fogalmakat, amelyeket egyébként nehéz megérteni. Maria Montessori rájött, hogy a matematikai

fogalmak megértése a konkrét szinttől az absztrakt szint felé kell, hogy haladjon. Ezen következtetések által olyan logikai és szekvenciális rendszert tervezett, amely támogatja és segíti a gyermeket a szükséges fogalmak fokozatos beépítésére. Észrevette, hogy számlálás közben a tanulóknak természetes hajlamuk van a tárgyak megvizsgálására, megérintésére, mozgatására, olyan anyagokat tervezett, amelyek fizikailag illusztrálják a különböző típusú mennyiségeket és matematikai műveleteket. A mozgás a tanulási folyamatuk szerves része, a gyermek így érzékszervi és motorikus információkat szerez a környezet mennyiségéről, rendjéről, szabályairól (Fekete, é.n).

A kutatás módszertani kérdései

Kutatási probléma, hipotézisek, kutatási módszer és minta

A kutatás során a Montessori eszközök hatását vizsgáltuk a 7-8 éves tanulók körében. Ezen belül a matematikai képességeikre gyakorolt hatást vizsgáltuk. A vizsgálatot általános iskolás, 7-8 éves, első osztályos gyerekek körében végeztük. *Elsődleges célunk az volt, hogy kiderítsük, vajon a hagyományos iskolába járó tanulók esetében gyakorolnak-e fejlesztő hatást ezen eszközök a tanulók matematikai képességeire?* Továbbá felkeltette kíváncsiságunkat, hogy mennyire érdeklődnek a bevont eszközök iránt? Mennyire tudják ezeket az eszközöket rendeltetésszerűen használni? Adnak-e más szerepet nekik? Ugyanakkor azt is kutattuk, hogy mennyi ideig keltik fel a kíváncsiságukat?

Kutatásunk alapjául szolgáló hipotézisek

- A Montessori eszközök pozitív hatást gyakorolnak a 7-8 éves tanulók matematikai képességeire.
- Minél több időt foglalkoznak a tanulók a Montessori eszközökkel annál nagyobb lesz a fejlődés a matematikai képességek terén.

- A 7-8 éves tanulók időérzéke, számolási készsége, logikai gondolkodása, illetve kreativitása fejleszthető Montessori matematikai eszközök által.

Kutatási stratégia és módszer. Kutatásunk inkább kvantitatív jellegű. Kutatási módszerként *kísérletet* és *tesztet* használtunk. Statisztikai feldolgozás által az adatokat számszerűsítettük, ezt követően összehasonlítottuk, és elemzést készítettünk. Kontrollcsoportos kísérletet végeztünk, mivel így az eredmények esetében kisebb lesz a hibafaktor. Elsősorban mindkét csoportban pretesztet végeztünk, ezt követte a kísérleti csoportban való beavatkozás, amelynek részei a Montessori eszközök és módszerek. Végül pedig a kísérleti és a kontrollcsoportban is elvégeztük a poszttesztet. A kutatást két különböző oktatási intézmény első osztályával végeztük.

Kutatási mintánk hozzáférés alapú: a kísérletet Maroshévízen, a Kemény János Elméleti Líceum első osztályában végeztük, ők voltak a *kísérleti csoport*. Az iskola lehetőséget biztosít a magyar oktatásra a városban és a környéken élő gyermekek számára. Előkészítő osztálytól egészen XII. osztályig van magyar nyelvű oktatás. A mintavétel szempontjából a hozzáférés alapú mintaválasztást alkalmaztunk. 7-8 éves tanulók bevonásával végeztük a kutatásunk. 10 első osztályos tanulóval végeztük el a beavatkozást, mindezt úgy, hogy ne menjen a tanórák rovására, ezért többnyire szünetekben és matematikai órák végén lazításként ajánlottam fel a gyerekek számára a foglalkozást. A *kontrollcsoport* a gyergyóremetei Fráter György Általános Iskola első osztálya volt. A választás ebben az esetben is szintén hozzáférés alapú volt. Ebben a csoportban nem történt semmi féle beavatkozás sem fejlesztés.

A kutatást mindkét csoport esetében 10-10 tanulóval végeztük. A kísérleti csoportban 5-5 fő volt a nemek közti megoszlás, a kontrollcsoport esetében pedig 4 fiú, és 6 lány.

A kutatás menete

A kísérlet során a független változók különböző matematikai Montessori eszközök, a függő változókat pedig az első osztályos tanulók matematikai képességei jelentették. A beavatkozás előtt, mindkét csoportban előfelmérést végeztünk, majd a kísérleti csoportban ezt követte a 6 hetes fejlesztés a Montessori eszközök bevonásával. A gyerekek az eszközöket használhatták szünetekben vagy éppen matematika óra alkalmával. Ahogyan a Montessori pedagógia azt előírja, fontos szempont volt számunkra, az eszközök bemutatása, és a használatukkal kapcsolatos szabályok tisztázása. A fejlesztési időszak 6 hét volt, amely lejárta után, poszttesztet végeztünk mindkét csoportban.

Kutatási eszközök

Kutatásunk során a következő eszközökkel dolgoztunk: multifunkcionális Montessori tábla, Montessori óra, színes hengersorok, tetris, színes számkockák, játékmérleg, törtrészek játéka. A tárgyak segítséget nyújtanak a gyerekeknek, használja, igényeinek és hajlamainak megfelelően dolgozik velük. Így lesznek azok fejlesztőeszközök. A tárgyak fontosabb tényezők, mint a pedagógus tanítása, ennek ellenére mégis számos nehéz feladata van a pedagógusnak. Nélkülözhetetlen a közreműködése. Körültekintése, sokoldalúsága és türelme nélkülözhetetlen. Nyugodtnak, türelmesnek, megbocsátónak és alázatosnak kell lennie. Tehát jellemével hat nem pedig szavaival. Összességében a pedagógusnak az eszközök használatát kell megértetnie a gyerekekkel, közvetítő kell, hogy legyen a gyerekek és az eszközök között. Önmagát kell nevelnie, meg kell tanulnia figyelni, türelmesnek, csendesnek és alázatosnak lenni. Fontos, hogy a pedagógus helyesen válassza ki a megfelelő eszközöket, és úgy kínálja fel azokat, hogy minden gyermek megtalálja a maga érdeklődésének megfelelő

eszközt. Tökéletesen el kell sajátítania a kísérletileg meghatározott technikákat, az eszközök pontos bemutatását. A pedagógusok és nevelők képzése főként ezekre irányul (Montessori, 2002). Az alábbiakban azok a fejlesztő eszközök kerülnek bemutatásra, amelyeket a tanulók a legtöbb időt foglalkoztak.

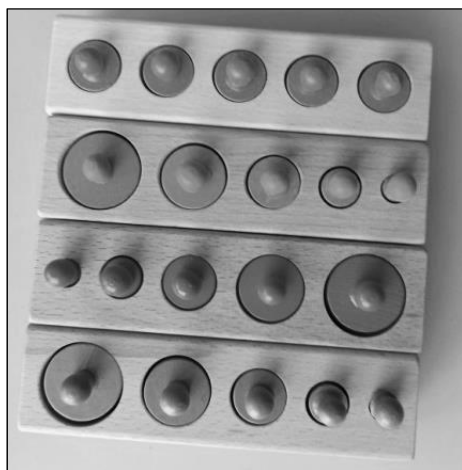


1. ábra: Montessori óra

Elsősorban a tanulók a speciális *Montessori órával* foglalkoztak a legtöbbet. Az eszköz lehetőség ad az időészlelés fejlesztésére, az idő terminusainak megismerésére. Fából készült, gyermekbarát és esztétikus. A számlapok kivehetőek, a színes perc illetve órajelző mutatók mozgathatóak. Az élénk színek és formák ösztönzik az érzékszervi stimulációt, a gondolkodást.

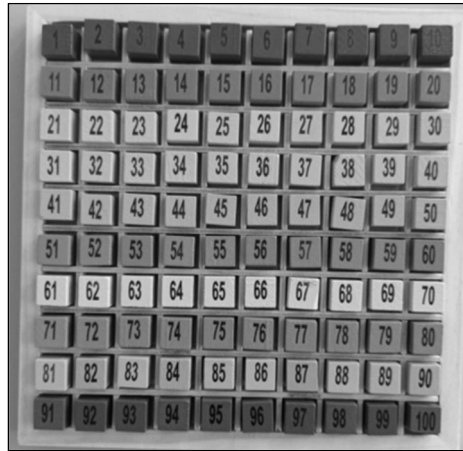
A *hengersorok* jellegzetessége, hogy négy fahasábban, 10-10 kis fogantyús henger van. Minden hengersor más színnel rendelkezik: piros, kék, zöld és sárga. Az első hasábban a hengerek egyforma vastagok, de a magasságuk változik. A másodikban a hengerek egyforma magasak, de a vastagságuk növekvő. A harmadikban a magasságuk és vastagságuk egymással egyenes arányban változik, tehát a legvastagabb a legmagasabb, a legvékonyabb a legalacsonyabb. A negyedik hasábban a

hengerek vastagsága és magassága egymással ellentétesen változik, tehát a legmagasabb henger a legvékonyabb, a legvastagabb henger a legalacsonyabb. Ez az eszköz segíti a gyerekeket abban, hogy megtapasztalják a kiterjedést. Kontrollja: Ha a tanuló jól dolgozott, minden henger a helyére kerül a játék végén. Ha egy helyen is tévedett, akkor egy vagy több hengernek nem találja majd a helyét, vagy üresen maradt lyukba nem fér bele a megmaradt henger.



2. ábra: Színes hengerek sorok

A számkockák jellegzetessége, hogy egy keretbe vannak foglalva, minden tíz kocka azonos színnel rendelkezik, és a kockák oldalain számjegyek, illetve műveleti jelek vannak. A kockák és a keret is fából készült. Az élénk színű fából készült kocka-számok ideálisak arra, hogy segítsenek felfedezni a gyermekeknek az alapvető matematikai és számolási műveleteket. A játék használata során a tanulók műveleteket alkotnak. Megismerkedhetnek a szorzás és osztás fogalmaival, ugyanakkor gyakorolni tudják a már tanult műveleti jelek alkalmazását. A speciális darabok a kisiskolások kezéhez vannak méretezve, a számok 1-től 100-ig jelennek meg. Fejleszti a számolási készséget, illetve a kreativitást.



3. ábra: Színes számkockák

3. Kutatási eredmények bemutatása és értelmezése

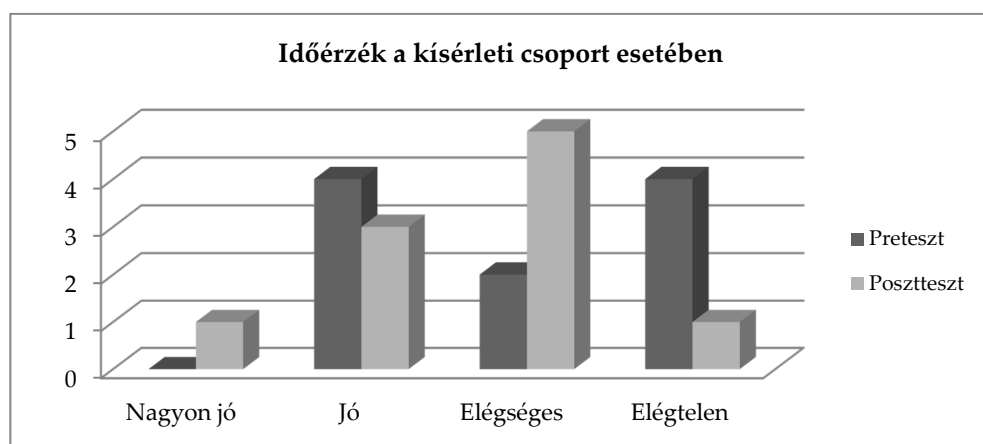
Ahogy tanulmányunk elején is említettem a kutatás fő kérdése az volt, hogy a Montessori eszközök milyen hatást gyakorolnak a 7-8 éves tanulók matematikai képességre, ugyanakkor, hogy hatásosnak bizonyulnak-e ezek az eszközök a hagyományos profilú iskolákban. Az általunk elkészített tesztlap segítségével elő- és utóméréseket készítettünk. A tesztlap olyan feladatokat tartalmazott, amelyek a fejlesztendő képességek felmérése fókuszálnak. A kísérleti csoportban lévő tanulók a fejlesztést pozitívan fogadták, természetesen játékeszközökként kínáltuk fel számukra nem pedig kísérleti eszközként. A fejlesztés során nem történt semmi féle negatívum, vagy esemény. Kétcsoportos, tehát kontrollcsoportos vizsgálatot végeztünk.

Az eredmények feldolgozása során minden képességfeladat esetében a tanulók pontszámait minősítésekkel kategorizáltuk a hatékonyabb kimutatás érdekében. Excel program alkalmazása által pedig elkészítettük az eredmények kimutatására szolgáló oszlopdiagramokat. Az eredmények feldolgozására kétmintás t-próbát alkalmaztunk, amely során azt vizsgáltam, hogy van-e számottevő, tehát szignifikáns különbség a két csoport eredményei között. A szignifikancia

vizsgálat során azt próbáltuk igazolni, hogy a két mintában kiszámolt átlagok különbsége nem a véletlen műve, vagyis a beavatkozás, a fejlesztés következménye. Olyan matematikai képességeket mértünk fel, és vizsgáltunk, mint a mennyiségek ismerete (időérzék, becslés-mérés, tömeg, kiterjedés), a logikai gondolkodás, kreativitás, illetve a számolási készség.

Időérzék vizsgálata

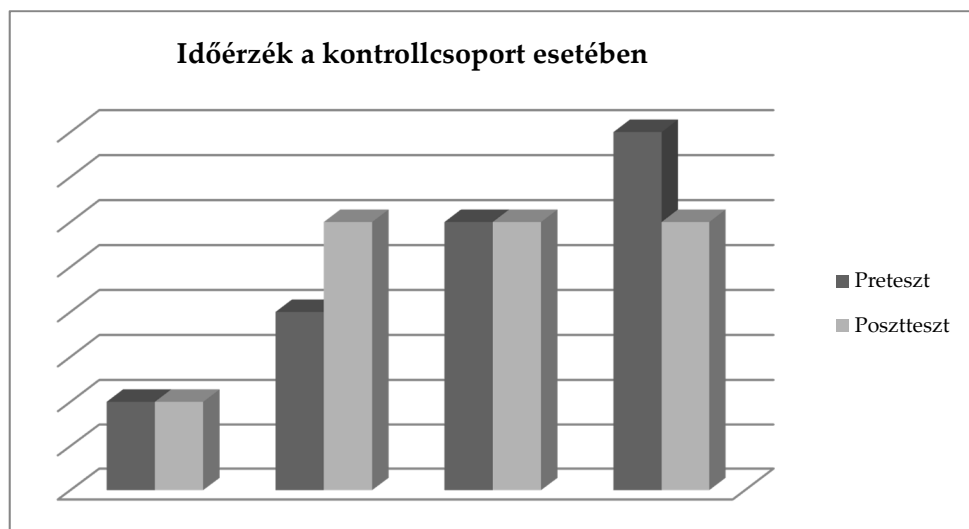
Elsősorban kíváncsiak voltunk a tanulók időérzékére. Felkeltette érdeklődésünket, hogy mennyire vannak tisztában az idő fogalmaival? Milyen szinten ismerik az órát? Ugyanakkor, hogy a digitális illetve hagyományos időábrázolást mennyire tudják egymással azonosítani? Ezen kérdések kutatása kapcsán azt a feladatot kaptán a tanulók, hogy meg kellett találniuk a digitális óra (idő) hagyományos órábrázolásos párját. Első lépésként a tanulók pontszámait az elő és utóméréseket követően bevittük a szignifikancia kalkulátor alkalmazásba, amely által megtudtuk, hogy szignifikáns az eredmény vagy sem. Ezt követően minősítésekké alakítottuk a tanulók pontszámait, amelyet követően az Excel táblázat segítségével diagramokat hoztunk létre, és a következő eredményeket kaptuk az időérzékkel kapcsolatban.



4. ábra: Időérzék a kísérleti csoportban

A preteszt során a kísérleti csoportban egy tanuló sem kapott nagyon jó minősítést, 4 tanuló szerzett jó minősítést, elégségest kapott 2 tanuló, és elégtelent pedig 4. Ezzel ellentétben a poszttesztet követően: 1 tanuló nagyon jót, 4 jót, 5 elégségest, illetve 1 tanuló elégtelent szerzett. A kétmintás t-próba kalkulátor alkalmazásával a tanulók eredményeit számszerűsítve pontos eredményt kaptunk a szignifikanciára vonatkozóan. A hibalehetőség kisebb a megengedett értéknél, pontosan 0,01. Az eredmény szignifikáns, tehát számottevő a különbség a két teszt között. A fejlesztés pozitívan hatott a tanulók időérzékére. A beavatkozás után felismerték az időt és az azzal kapcsolatos terminusokat. Az időérzék esetében a beavatkozás, a Montessori óra hatásosnak bizonyult.

A kontrollcsoportban esetében szintén ezt a feladatot kapták a tanulók, ebben a tekintetben a következő eredményeket kaptuk:

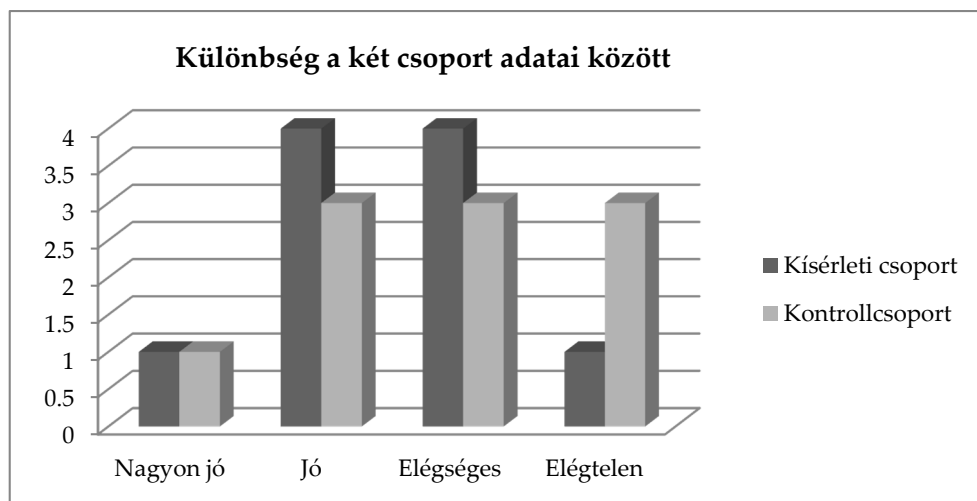


5. ábra: Időérzék a kontrollcsoportban

A kiértékelés kapcsán szintén ugyanúgy jártunk el, mint a kísérleti csoport esetében. A kontrollcsoport esetében az időérzéssel kapcsolatos eredmények a preteszt kapcsán jobban bizonyultak a kísérleti csoport eredményeihez képest. 1 tanuló nagyon jó, 2 tanuló jó, 3 tanuló elégséges, 4 tanuló pedig elégtelent kapott. A poszttesztet követően kapott

eredmények esetében történt minőségileg nagy változás. Ezt követően a következő eredményeket kaptuk: 1 tanuló ismét nagyon jó, 3 tanuló jó, 3 tanuló elégséges és 3 tanuló pedig elégtelen minősítést kapott. Ebben az esetben az eredmény nem szignifikáns, tehát a pre-, illetve a posztteszt után nincs számottevő különbség. Kijelenthető, hogy a kontrollcsoport esetében a két teszt között nincs számottevő különbség, a p (hibalehetőség) értéke nagyobb, mint 0,05. A szignifikancia kalkulátor által adott eredmény 0,17.

A két csoport adatait összehasonlítva az időérzéssel kapcsolatban a következőeredményekre jutottunk. Az alábbi ábrán látható mindkét csoportban a tanulók minősítések szerinti eloszlása.



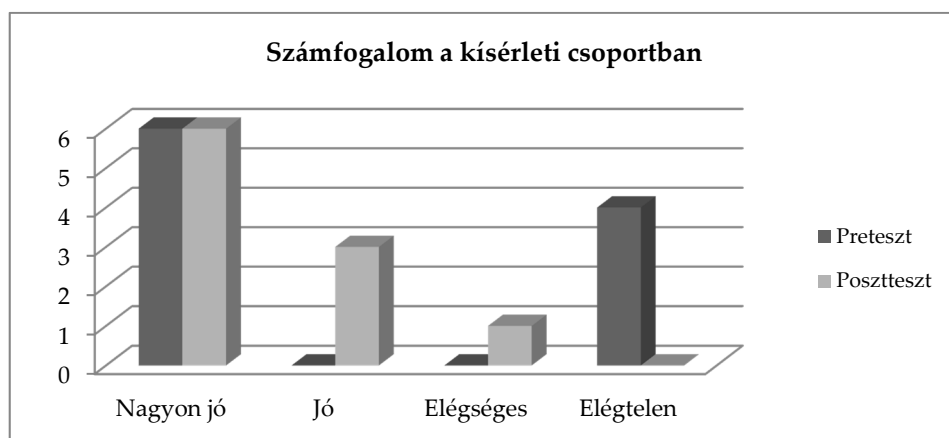
6. ábra: A két csoport közti különbség az időérzéssel kapcsolatban

Számfogalom

A számolási készséggel és a számfogalommal kapcsolatosan elsősorban érdeklődésünk tárgyát képezte, hogy a tanulók felismerik-e, illetve megtudják-e határozni a tízesek és egyesek számát egy adott „gyöngysort” illetően, ugyanakkor, hogy mennyire vannak tisztában a műveletvégzéssel több szám esetén. A 7-8 éves korban lévő tanulók már

rendelkeznek számolási készséggel, illetve a megfelelő szinten lévők pedig már jól mozognak a százaz számkörben is. Egyénenként és osztályszinten is érdemes részletesen feltérképezni, hogy az elemi számolási készség mennyire van jelen, milyen szintű az elsajátítás. Kíváncsiak voltunk, hogy az első osztályos tanulók milyen szinten vannak e téren, és a Montessori eszközök eredményeznek-e szignifikáns változást.

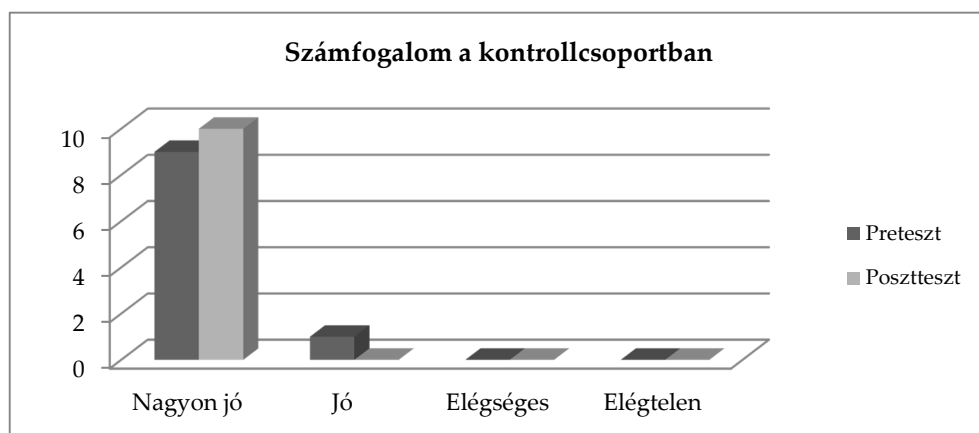
A kísérleti csoportban a következő diagram jól szemlélteti az elő- és utófelmérés közti különbséget:



7. ábra: Számfogalom a kísérleti csoportban

A számfogalom felmérésekor a következő eredményeket kaptunk. A preteszt esetében 6 tanulónak lett nagyon jó minősítése, és 4 tanuló kapott elégtelent. Ezzel ellentétben az eredmények javulást mutattak a poszttesztet követően: szintén 6 tanuló kapott nagyon jót, 3 tanuló jót, és egy tanuló kapott elégtelent. Ahogy a diagramon is látszik, a kísérleti csoportban lévő tanulók esetében fejlődés mutatható ki a számfogalom terén. A szignifikancia vizsgálat során kiderült, hogy a fejlesztés pozitív hatást gyakorolt a tanulók számfogalmára, mivel a hibalehetőség ebben az esetben kisebb, mint $p \leq 0,05$. Szám szerint: 0,032. Választ kaptunk az előbb említett kérdésünkre: a poszttesztet követően szignifikánsnak mutatkoztak az eredmények.

A kontrollcsoportban lévő tanulók esetében nem történt semmiféle beavatkozás, de ahogy az eredményeken is látszik, a tanulók tisztában vannak az egyesek és tízesek fogalmával. A poszttesztet követően annyi változás történt, hogy az előméréssel ellentétben nem 9, hanem 10 tanuló kapott nagyon jó minősítést. Ebben az esetben a posztteszt nyomtatékosította a kontroll csoportban lévő tanulók számfogalommal kapcsolatos ismereteit.



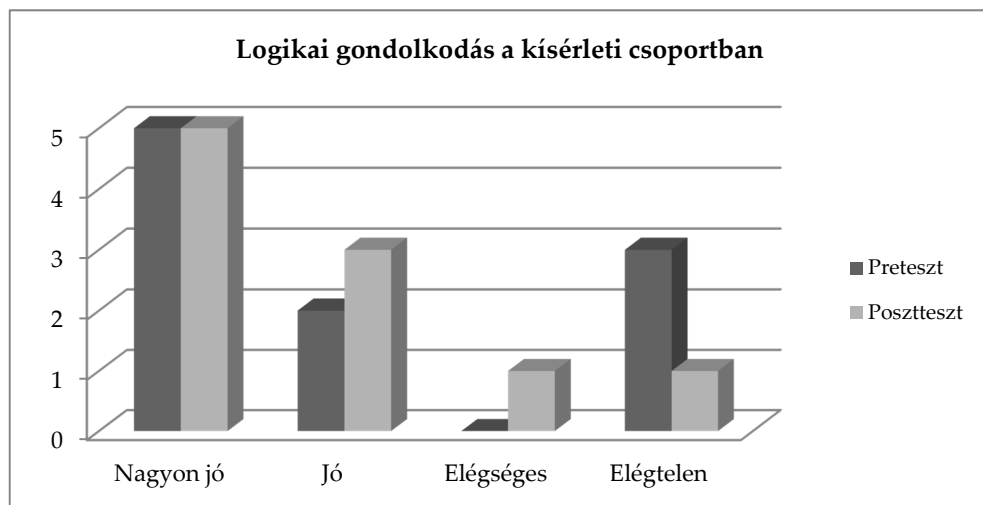
8. ábra: Számfogalom a kontrollcsoportban

Logikai gondolkodás vizsgálata

Napjainkban a pedagógusok és egyaránt a szülők többsége is törekszik arra, hogy fejlessze a gyermeke logikai gondolkodását, és mindezt különböző játékok, fejlesztő eszközök segítségével. A logikus gondolkodás képessége lehetővé teszi a helyesebb megoldások megtalálását, gyorsabb átvételt, a különféle tárgyak vagy objektumok közötti kapcsolatok kiépítését, a döntés eredményének lehető leghamarabb meghatározását. A logikus gondolkodás fejlesztése nem a függ a veleszületettségtől. Kellő időt és energiát kell szánni, ugyanakkor minél hatásosabb, megfelelőbb eszközöket és feladatokat kell választani erre a célra. A logikai ismeretek tanítása során a legfőbb feladatok közé

tartozik az állítások logikai értékének való meghatározása, állítások megilletve átfogalmazása, az állítások tagadása, és logikai műveletek alkalmazása egyszerű állítások összekapcsolásával. Gyakran használt eszközök. a logikai készlet, dominó, különböző kártyák, tárgyak. (Kónya, 2013). A kutatásunk során az erre vonatkozó fejlesztő eszköz egy tetris játék volt, ugyanakkor a multifunkcionális Montessori tábla.

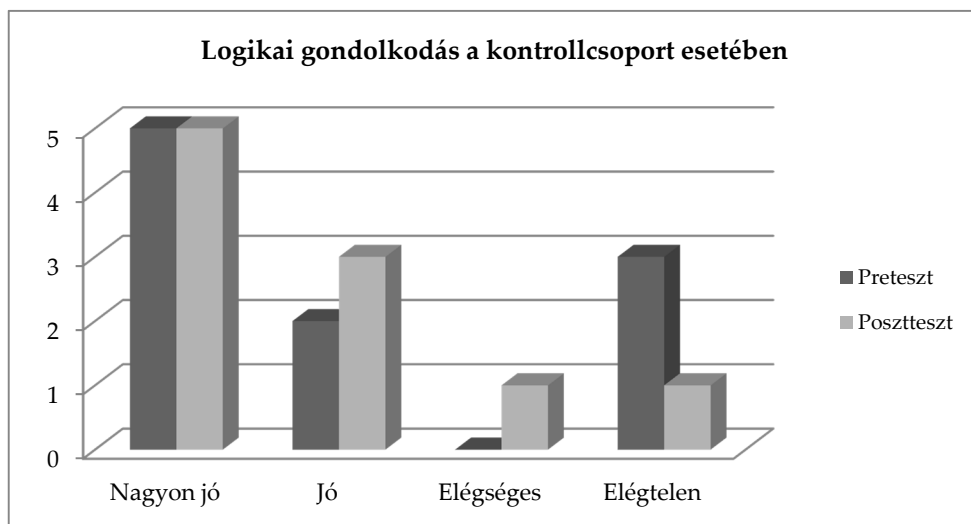
A következőkben a logikai gondolkodást vizsgálatával kapcsolatos eredményeket értelmezzük.



9. ábra: Logikai gondolkodás a kísérleti csoportban

A logikai gondolkodás kapcsán a tanulóknak az volt a feladatuk, hogy a mértani alakzatokat azonosítsák a megadott számokkal, és megoldják a műveleteket úgy, hogy rájönnek, melyik alakzat helyére melyik számot kellett behelyettesítsék. A feladatot a tanulók nagy része megoldotta, viszont a megoldások között is volt helytelen, illetve csak részben levezett megoldás. E tényezőt vizsgálva a következő adatokat kaptuk az előmérés során: 5 nagyon jó, 2 jó, és 3 elégtelen minősítés lett. Az utófelmérést követően pedig: szintén 5 tanuló kapott nagyon jót, és 1-1 tanuló kapott elégségest illetve elégtelent. 3 diák pedig jó minősítést ért el. A két teszt közötti javulás a minősítések alapján is látható, viszont a t

próba alkalmazásával az eredmény szignifikáns lett. Ebben az esetben a hibalehetőség értéke kisebb, mint 0,05. Konkrétan: 0,03. A tanulók logikai gondolkodásával kapcsolatban pozitív irányú fejlődés mutatható ki. A kontrollcsoport esetében is hasonlóan jártunk el.



10. ábra: Logikai gondolkodás a kontrollcsoportban

Ebben az esetben a pretesztet követően a következő eredmények születtek: 5 tanuló ért el nagyon jó eredményt, 2 tanuló jót, illetve 3-an szereztek elégtelen minősítést. Az utóméréskor szintén 5 diák nagyon jót kapott, 3 jót, ebben az esetben javulás tekinthető. 1 diák kapott elégségest és szintén 1 elégtelent. A kontrollcsoportban is látható néhány tanuló esetében a javulás, viszont a t-próba elvégzése után nem mutatható ki szignifikáns változás.

Következtetések a hipotézisek mentén

A Montessori pedagógia nagy népszerűségnek örvend a világ számos pontján. Ha lehetősége engedi számos szülő választja gyermekének a Montessori pedagógiai intézményeket. Mivel megragadta figyelmünket Maria Montessori híres pedagógiája, ekkor

gondolkodtunk el, hogy vajon egy hagyományos profilú iskolai osztályban, mennyire lenne hatásos bevonni a Montessori eszközöket? A kutatás elején felvetett kérdések kapcsán megfogalmazott hipotéziseink beigazolódtak, amelyet a fejlesztés utáni eredmények feldolgozása és értelmezése során állapítottunk meg.

Az első hipotézisben az fogalmazódott meg, hogy a Montessori pedagógiájában alkalmazott eszközök pozitív hatással vannak a 7-8 éves tanulók matematikai képességeire. Ez a hipotézis beigazolódni látszott, az eredmények feldolgozása során konkrét adatokat kaptunk, amelyek igazolják ennek hatékonyságát. A vizsgált készségek esetében szignifikáns eredmények születtek, amelyek esetében a hibalehetőség értéke kisebb, mint 0,05. Annak ellenére, hogy a beavatkozás előtt a tanulók nem találkoztak a beavatkozás alkalmával bevont fejlesztő eszközökkel, jól tudtak dolgozni azokkal, nem okozott számukra gondot az eszközök használata. A kutatás során törekedtünk arra, hogy a hathetes fejlesztés lefolyása alatt a tanulókra csakis az eszközök használata lehetett hatással. Elsősorban megkértük a szülőket, hogy ne foglalkozzanak a gyerekek otthoni fejlesztésével, ezzel kapcsolatban és ne is motiválják őket az eszközök használatára. Ahogy az eredményekből kiderült a tanulók matematikai képességeit illetően pozitív irányú fejlődés mutatható ki.

A második hipotézisünk szintén beigazolódott, miszerint azon tanulók esetében akik, többet foglalkoztak az eszközökkel, nagyobb fejlődés látható a matematikai képességeik kapcsán. A kísérleti csoportban a tanulók nagyon jól fogadták a Montessori eszközöket. Megfigyelhető volt, és megmutatkozott az eredmények kapcsán is, hogy azoknak a tanulóknak, akik többet tevékenykedtek egyes eszközökkel, kiemelkedőbb lett a posztteszt utáni teljesítményük. A hathetes fejlesztés során az is látható jelenség volt, hogy a diákok az eszközöket rendeltetésszerűen használták, de választ kapva a kutatás elején megfogalmazott kérdésekre, miszerint adnak-e más szerepet az

eszközöknek, mint ami a valós funkciójuk, a válasz igen. Tehát más funkcióval is felruházták azokat. Esetenként a tetris játékkal való foglalkozás során más-más absztrakciókat hoztak létre, ugyanakkor egyes esetben a játékmérleg „tömegeit” használták építőkockaként. A hengersorok esetében is történt változás a használati funkcióval kapcsolatban: a gyerekek társasjátékszerűen a négy hengersort tartalmazó kereteket megüresítették, majd azokat szétszegték. Ezt követően becslés szerint, sorban mindenki választhatott egyet, amelyet belepróbálhatott a keretbe, ezt követően, ha talált a henger a keretbe választhatott még egyet.

Végül az utolsó hipotézis kapcsán azt fogalmaztuk meg, hogy a 7-8 éves tanulók az időérzéke, számolási készsége, logikai gondolkodása, illetve kreativitása fejleszthető Montessori matematikai eszközök által. A harmadik hipotézis is beigazolódott, ezt támasztják alá az eredmények. Többek között az időérzék vizsgálatával kapcsolatban szignifikáns eredményt kaptunk, tehát a pre- és posztteszt között jelentős pozitív irányú eltérés mutatható ki, amely esetén a hibalehetőség értéke 0,01. A logikai gondolkodás esetében is szignifikánsnak mutatkoztak az eredmények, konkrétan a $p=0,03$. Tehát a 7-8 éves tanulók matematikai képességei fejleszthetők Montessori matematikai eszközök által. Az eredmények feldolgozását követően a kísérleti csoport esetében egy vizsgálat kapcsán, konkrétan a kiterjedés vizsgálatával kapcsolatosan nem kaptunk szignifikáns eredményt, ezzel ellentétben a többi vizsgálat eredménye számottevő volt.

Összegzés és javaslatok

Legfőbb célunk az volt, hogy Montessori játékok által fejlesszük az első osztályos, pontosabban 7-8 éves tanulók matematikai képességeit. Ugyanakkor, hogy bebizonyítsuk, hogy a hagyományos profilú iskolákba, fejlesztő hatást kiváltva integrálhatók ezek az eszközök.

A dolgozat megírása során megfogalmazódott bennünk néhány javaslat a kutatási munkánkra tekintve. Elsősorban a kísérletet nagyobb mintaszámmal szeretnénk volna elvégezni, mint a vizsgálat alapjául szolgáló 10-10 első osztályos. Ha nagyobb mintaszámmal rendelkezünk, valószínűleg nem pont ezeket az eredményeket kapjuk. Ugyanakkor érdekes vizsgálat lett volna különböző Montessori módszerek és gyakorlatok bevonása a tanítás-tanulás folyamatába, és a teljes fejlődési folyamat vizsgálata. További kutatás tárgya lehetne a más területeken való fejleszthetőség, mint az írás-olvasás képesség, vagy a muzikalitás. Felmerült bennünk, hogy a szülők mennyire lehetnek tisztában a Montessori-pedagógia sajátosságaival kapcsolatban, és hogy mennyire ismertek számukra a Montessori fejlesztő eszközök. Érdekes kutatás lenne az elkövetkezőkben azzal foglalkozni, hogy a szülők alternatív pedagógiai ismeretei mennyire vannak hatással a gyermekük fejlesztésére? Ugyanakkor, hogy milyen mértékben határozzák meg ezek az alternatív pedagógiai ismeretek az iskolaválasztást? Szintén egy kutatás alapkérdése lehetne a falusi és városi környezetben élő szülők vélekedésének összehasonlítása az alternatív pedagógiai módszerekkel kapcsolatban. Kutatásunk eredményeként elmondható, hogy a Montessori matematikai eszközök fejlesztő hatással voltak a 7-8 éves tanulók matematikai képességeire nézve. A tesztek eredményeinek összevetése, és a t-próbák elvégzése után, az eredmények kiértékelése következtében arra a következtetésre jutottunk, hogy a kísérleti csoportban lévő tanulók matematikai képességeire pozitív hatással voltak a beavatkozás részeként használt Montessori eszközök. A tanulók szabad akaratukból, belső indíttatás által használták az eszközöket, nem voltak kitéve semmiféle kényszernek, külső hatásnak. Összességében, az eredmények tükrében, azt mondhatjuk, hogy megvalósítottuk, mindazt, amit kutatásunk elején elterveztünk, és a Montessori eszközök hatékonynak bizonyultak.

Irodalomjegyzék

Cole, M., Cole, S. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.

Farkas C. (2015): *Olasz pedagógiai modellek*. Virágmandula Kft., Pécs.

Fekete A. (é.n.): *Tantervi területek: Matematika*. MonTERRA óvoda és iskola.
<https://aicicrescmontessori.ro/blog/ariile-curriculare-matematica/> (2022.02.15.)

Kónya E. (2013): *A matematika tanítása az alsó tagozaton*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Montessori M. (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.

Stein B. (2015): *A Montessori általános iskola*. Saxum Könyvkiadó, Budapest.

Változatok és lehetőségek a szociális kompetencia fejlesztésére kisiskoláskorban

PÉTER LILLA

peter.lilla@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

A szociális kompetencia fogalma és a fejlesztés szükségessége

Felmerül a kérdés, hogy mit is nevezünk szociális kompetenciának? A szociális kompetenciának nincs egyértelműen elfogadott, egységes definíciója, így azt is mondhatjuk majdnem, hogy „ahány szerző, annyi meghatározás”. Lássunk néhányat! A szociális kompetencia az egyén értékrendjének, személyes aktivitásának és szociális kölcsönhatásainak hatékony megvalósítását biztosító rendszere, amelyben az egyén környezetéhez való alkalmazkodása, önfejlődése és szociális környezetének alakítása egyaránt benne van (Nagy, 2000). Az egyéni érdekek olyan jellegű érvényesítését jelenti, amely a másik ember, csoport és közösség létérdekeivel összefüggésben valósul meg. Ez teszi lehetővé az egyénnek a szociális környezetével való eredményes és hatékony kapcsolatát. Schneider (1993) szerint a szociális kompetencia képessé tesz valakit megfelelő szociális viselkedés végrehajtására, elősegíti személyközi kapcsolatainak gazdagodását oly módon, hogy mások érdekét ez ne sértse. Így a szociális kompetencia összetevői vonatkozásában is eltérőek a szakmai vélemények. Például Stephens (1983) az összetevők között négy területet jelöl meg: a személyközi, az önmagunkkal, a feladattal és a környezettel kapcsolatos viselkedést; amíg Goleman (1984) pedig öt képességet tekint a szociális kompetencia

részeként, és ezek a következők: éntudatosság, önszabályozás, empátia, motiváció és társas készségek (idézi Zsolnai, 1994, 295).

A helyzetből adódóan felmerül a kérdés, hogy a szociális kompetencia alakul-e magától, spontán módon, vagy külön figyelmet kell szentelni a fejlesztésére? Magyarországi és nemzetközi felmérések arra hívják fel a figyelmet, hogy a szociális alapkészségek jelentős része óvodáskorban és kisiskoláskor elején zajlik. Továbbá ugyanezen kutatásokra alapozva kijelenthetjük, hogy jelentős eltérések vannak az azonos életkorú gyerekek szocialitása vonatkozásában. A 4-8 éves gyerekek körében végzett DIFER-mérés (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004) eredményei egyértelműen erre utalnak. Így például a középcsoportos óvodások és elsős tanulók között is vannak olyanok, akik szociális fejlettsége a 3 éves gyerekek átlagszintjének felel meg. Sőt az első osztályba lépők 4%-a a 3 évesek átlagszintjén – vagyis szociálisan éretlenül – kezdi el iskolai tanulmányait. A gyerekek további 21%-a pedig ezen a területen „kezdő szinten” lép az iskolába, akiknek az iskolai pályafutásában szintén benne van a kudarc lehetősége, illetve könnyen válhatnak nehezen nevelhetőekké (Nagy, 2002). Szintén a szociális kompetencia fejlettségét megcélzó, 8-13 éves tanulókkal végzett longitudinális kutatások eredményei arra utalnak, hogy a szociális kompetencia vonatkozásában alig mutatható ki spontán fejlődés, így e terület fejlesztését nem lehet a véletlenre bízni (Zsolnai és Józsa, 2003).

Azért is fontos ezzel a kérdéssel foglalkozni, mivel a szociális kompetencia, annak különböző területei nemcsak a társas kapcsolatok alakulását, az osztályközösségbe való beilleszkedést, hanem összességében az iskolai sikerességet is jelentősen meghatározzák. Az interperszonális kapcsolatok nem megfelelő működése oka lehet egyéb viselkedési problémák, nem megfelelő (deviáns) magatartásformák kialakulásának is (Flanagen, 1994, idézi Zsolnai, Lesznyák és Kasik, 2007, 234). Más nemzetközi kutatások eredményei arra is utalnak, hogy a szocializációs folyamatnak e korai szakaszában elsajátított, illetve

begyakorolt szociális és érzelmi készségek, szokások és minták nemcsak az óvodai és iskolai életben hasznosak, hanem a felnőttkori élet eredményességére is hatással vannak (Chen, French és Schneider, 2006). A korai években tapasztalt különbségek miatt, a korai – óvodai és elemi oktatásban – célirányos fejlesztésre egyértelműen szükség van (Chen et al, 2006).

A szociális kompetencia fejlesztési lehetőségei

A szociális kompetencia fejlesztésében többféle modell is kialakult, ugyanakkor a fejlesztésnek direkt és indirekt módszerei is ismertek, erre most nem térünk ki, mivel ez a terület egy korábbi tanulmányomban került bemutatásra (Péter, 2013). Jelen tanulmány keretei a szociális kompetencia fejlesztését sokkal inkább a gyakorlati lehetőségek oldaláról közelítjük, mintegy konkrét ötleteket és lehetőségeket adva a szociális kompetencia fejlesztésére.

Az AEÁ-ban, már a kilencvenes évek közepén a szociális és emocionális fejlődést segítő programok jelentek meg, amelyek a SEL (Social and Emotional Learning) mozgalomként került be a szakmai köztudatba. Az ilyen jellegű programok, azon az elven alapultak, hogy a szociális és érzelmi fejlődés tanítható és tanulható, így az alakítását nem kell a véletlenre bízni. Az érzelmi és szociális kompetencia fejlesztése tanórai keretben is lehetséges, csak meg kell találni az iskolai tantárgyak tematikájával való kapcsolódási pontokat (idézi Kádár, 2012) Éppen ezért a SEL-programok általában széleskörű tematikát ölelnek fel, és négy területen tartják fontosnak a fejlesztést. Így az önmagunkról és másokról alkotott kép (érzelmelek tudatosítása, kezelése; konstruktív self-érzékelés, perspektívaváltás), a pozitív attitűdök és értékek (személyes felelősség, tisztelet mások iránt, társas/szociális felelősség), a pozitív döntéshozás (problémameghatározás és -megoldás), illetve a társas interakció képességei (értő figyelem, kifejező kommunikáció, együttműködés,

konfliktuskezelés, nemet mondás képessége, segítségadás és egyebek) egyaránt fontosak lehetnek. Ilyen vonatkozásban az AEÁ-ban 1994-ben egy társaság is létrejött, a CASEL (Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning), amelynek egyik legfontosabb célkitűzése, hogy a szociális és érzelmi fejlesztést az oktatás minden szintjére beépítse, az óvodai neveléstől a középiskola befejezéséig. Olyan fejlesztési lehetőségeket és tananyagokat dolgoztak ki, amelyek igazodva az érvényes curriculumhoz, így a tanórai keretbe jól beilleszthetők. Felismerve azt a tényt, hogy ennek az alkalmazása jelentős mértékben a pedagógusok ezirányú attitűdjétől függ, a tanárképzésbe is bevitték SEL-program a pozitív tapasztalatait, ezáltal készítve fel a pedagógusokat a SEL-program gyakorlatban való alkalmazására. Ugyanakkor a családot is bevonták, a szülőknek is olyan tanácsokat fogalmazva meg, amely által megalapozhatják és fejleszthetik gyermekük szociális kompetenciáját.

A SEL tulajdonéppen nem újdonság, hanem a pozitív viselkedési támogatás keretébe illeszkedik, amely a pozitív pszichológiára alapoz. Ennek lényege, hogy a pozitív megerősítésre, a pozitív viselkedés ösztönzésére fókuszál, vagyis a mindennapi iskolai gyakorlatban nem fenyegetésre, vagy büntetésre, hanem a pozitív, a megfelelő viselkedés megerősítésére helyezik a hangsúlyt.

A SEL program magyar változatát Czike Bernadett és munkatársai dolgozták ki, és *Tanári kézikönyv* címen jelent meg, 2008-ban. A projekt keretében több, mint 80 iskola pedagógusai által gyűjtött, alkalmazott és bevált módszereket gyűjtötték egy csokorba, ugyanakkor egy teljes fejlesztési programot dolgoztak ki. Mivel összetett kompetenciáról lévén szó, ezért a fejlesztésnek három fő kompetenciaterületét - az „én dimenziója”, a társas dimenzió és a kognitív dimenzió területét – jelölték meg, amelyek mindegyikéhez többféle képesség is tartozik.

„Én” dimenziója: belső kontroll, értékrendszer, hiteles magatartás, kommunikáció, reális önismeret, önbizalom, önállóság, reális igényszint, kudarcűrész, siker kezelése, kitartás, döntéshozatal, felelősségvállalás.

Társas dimenzió: decentralálás, konstruktív alkalmazkodás, együttműködés, konfliktuskezelés, szervezőkészség, empátia, másokra figyelés, tolerancia, nyitottság, mások elfogadása. Kognitív dimenzió: problémamegoldó gondolkodás, véleményalkotás, vitaképesség, rugalmasság, eredetiség, nyitottság, kíváncsiság, érdeklődés.

A továbbiakban olyan a szociális kompetencia fejlesztésének olyan lehetőségeit villantjuk fel, amelyek a tanórai keretbe jól illeszthetők.

Játékos önismereti és társismereti feladatok

Ez a két terület sokféle módon fejleszthető, viszont itt olyan játékos feladatokat mutatunk be, amelyek vagy tananyaghoz kapcsolva, vagy személyiségfejlesztés és polgári nevelés tanórába nagyon jól beilleszthetők. Ilyenek az önismereti gyűjtőfüzet és a családkutatás lehetőségei.

Önismereti gyűjtőfüzet. Ez naplóhoz hasonlóan, önálló munkával akár évekig vezethető, mindig az adott korosztálynak megfelelő szempontok, feladatok alapján, de lehet egyszeri alkalommal, egy projekt keretén belül is. A feladatokat, szempontokat mindig a pedagógus adja, a tanulók egyénileg dolgoznak, és időszakonként/vagy a végén a csoportban beszámolnak a munkájukról. Néhány lehetséges szempont kisiskolások számára.

„Mások alkotásai is kifejezhetnek engem...”. A legkedvesebb vers, mese, történet, zenemű, dal, film, festmény, képzőművészeti alkotás kiválasztása, összegyűjtése, rögzítése, amelyben egy rövid indoklás is megjelenik, hogy az miért a kisdíák kedvence. Ez egyfelől érdekes lehet, amíg a legkedvesebb alkotásokra rátalál a tanuló, másfelől a leírásakor, a tetszés indoklásakor új oldalakról ismeri meg önmagát, a társaknak való bemutatáskor, egymást is jobban megismerik az osztályban, így az egymás elfogadásához és még a közösségformáláshoz is hozzájárulhat.

Rajz, festmény, leírás készítése önmagamról – itt elsősorban a külső tulajdonságok bemutatására helyeződik a hangsúly, viszont a leírás készítésekor a külső tulajdonságokon túlmenően, olyan belső tulajdonságokra is rátérhetünk, amelyeket a kisdiákok szívesen megosztanak egymással.

Milyen voltam különböző életkoromban? Milyen vagyok most? – fényképgyűjtemény különböző életkorokból. Ezek lehetnek csak egyszerűen fényképek, de lehet montázs, vagy kollázs készítése, amelynek bemutatásakor olyan szempontok kerül(het)nek előtérbe, mint: milyen voltam akkor, mit szerettem csinálni, kivel szerettem lenni akkor és most. Ez a visszatekintés sok kedves emléket hozhat elő, a családban meghitt beszélgetésekre adhat alkalmat, ugyanakkor az önismeret elmélyüléséhez járul hozzá.

Milyen színek, növények, állatok, gyümölcsök, tárgyak jellemezhetnek engem? – Itt a kedvenc szín, növény, állat, gyümölcs, tárgy kigondolása és leírása a feladat, ugyanakkor nem elégedünk meg a megnevezéssel, hanem egy rövid indoklás is kérhetünk. Játékváltozatában az egyik legnépszerűbb és legértékesebb ön- és társismereti játéknak számít, amelynek szerteágazó lehet a lélektani „gyökérzete”. Ezen az egyszerű változaton túlmenően, hogy mindenki felolvassa a saját választásait, a cetliket egy kalapból kihúzva a csoporttal közösen találgathatjuk, hogy az adott cédula kihez tartozik.

Milyen tárgyakat őriznek rólam a gyermekkoromból, milyen tárgyakat őriz a család? – Itt a tárgyak bemutatásán túlmenően, még fontosabb lehet az indoklás, hogy milyen történetek fűződnek ezekhez a tárgyakhoz? Javasolt, hogy csak olyan tárgyak kerüljenek bemutatásra, amelyet a kisdiák szívesen oszt meg másokkal, ugyanakkor a társak részéről aktív hallgatás és elfogadás és empátia szükséges.

Ilyennek látom magam, ilyennek látnak mások! – A kisdiákok saját maguknak kartonból maszkot készítenek, amelynek az egyik oldalát az „ilyennek látom magam”, a másik oldalát pedig az „ilyennek látnak

mások” szerint színezik, dekorálják. A dekoráció technikája a vonalrajzos motívumoktól, a színezésen át a montázstechnikáig bármi lehet. A dekorációhoz célszerű az eszközök minél szélesebb körét elérhetővé tenni (zsírkréta, grafit, filctoll, színes papír, újságok, olló, ragasztó a montázstechnikához), hogy az önkifejezés minél szélesebb lehetőségei álljanak a rendelkezésre. A feladatot rajzóra vagy gyakorlati tevékenység részévé is tehetjük, csak arra figyeljünk, hogy a lehetőségek felvázolása ne korlátozza az önkifejezés lehetőségét. Itt nagyon fontos, hogy majd mindenki bemutassa a maszkját, és a többiek rákérdezhetnek az egyes motívumokra. Ez egy nagyhatású projektív feladat, mivel az elkészült mű valóban kifejezi alkotóját, ugyanakkor a társak kérdései nyomán a kisdiákok előrébb juthatnak a „milyennek látnak mások” kérdésében, ami kisiskolás vége felé kezdi igazán foglalkoztatni őket (Földes és Peer, 2008).

A gyűjtőmunka befejeztével, az önismereti füzetek alapján beszámolót, sőt kiállítást is lehet szervezni. Mivel azonban ez a kisdiákok számára „önmaguk megmutatásáról” és a kitárulkozásról” szól, ezért nagyon fontos a gyermekek megfelelő ismerete, a megfelelő csoportléggör, egymás elfogadása és a kellő pedagógiai tapintat. Hiszen nagy különbségek lehetnek a tanulók között a kitárulkozási készség és a családi adottságok tekintetében. Pedagógusként figyeljünk arra, hogy ennek az önismereti füzetnek a bemutatása csakis pozitív lenyomatként maradjon meg minden gyerek számára.

A *családkutatás* a nagyobb diákok számára kiváló formája lehet az egyéni kutatómunkában való elmélyülésnek, a felfedező tanulásnak, ugyanakkor gyökereik megismerésének. 3-4. osztályban egy projekt keretében is megvalósítható, amelyben egy projektindító megbeszélést majd egy több hétig, vagy hónapig eltartó egyéni munka követ, amelyet néha megszakít egy-egy beszélgetőkör, esetmegbeszélés vagy több résztvevős konzultáció. A kisdiákok menetközben feladatlapon kapják meg a feladatokat, a feladatok, szempontok életkoronként eltérnek. Néhány ötlet a családkutatáshoz.

Családfa készítése – a családtagok születési, halálozási, házasságkötési helye, ideje, a családi kapcsolatok alakulásának adataival, amelynek grafikailag sokféle megoldása lehet. Ilyenkor a tanuló elsősorban szüleitől, nagyszüleitől kérhet segítséget, ugyanakkor a végén a család részeként látja önmagát, amely identitása erősödésében játszik szerepet.

Családi dokumentumok, iratok, feljegyzések, írott emlékek gyűjtése és feldolgozása. Ezek lehetnek régi dokumentumok, bizonyítványok, oklevelek, de egyszerű könyvek, füzetek is.

Rajz, fotó, szöveges leírás a családtagokról, legkedvesebb tárgyaik bemutatása. Ilyenek lehetnek pl. valamilyen szerszám, eszköz (pl. varrógép), bögre, nagymamák és dédmamák receptes füzete, emlékes füzete, íróeszköze és egyebek. Ez a feladat igényelheti a nagycsalád tagjainak a meglátogatását, kikérdezését, és ez is növeli a kisdíjakban az összetartozás érzését és az identitást.

A lakóhely alaprajza, berendezése. Ennek a bemutatása is érdekes lehet, viszont itt nagy tapintattal kell irányítani a bemutatást, ugyanis a szociális háttérből adódó különbségekkel számolni kell.

A családtagok élettörténetének érintkezése a világ- és magyar történelem fontos eseményeivel, azok hatása az illető és a család életére. Ez össze is kapcsolható a családtörténeti események jelölése a térképen, amely szintén egy érdekes feladat. a

Ezt a családkutatás-projektet a *Személyes történelem* című kiállítás zárja, amelynek során a kisdíjak megoszthatják egymással azokat az emlékeztető helyzeteket, érzéseket, amelyekkel a kutatómunka során találkoztak, elmesélhetik a megismert történeteket, közösen fogalmazhatják meg a kiállítás célját, válogathatják az anyagát. Ez nem egyszerűen egy osztályrendezvény, hanem egy hosszú, gondos előkészítő és szervező munkát igénylő alkalom. Ha a tanulók szeretnék, akkor osztályon kívüli látogatók (más osztályok tanulói, tanárai, iskolavezetés, szülők, hozzátartozók) is megnézhetik a kiállítást. A látogatók reakciói, a kiállítás vendégkönyvének bejegyzései fontos és

értékelő visszajelzéseket adnak az elvégzett munkáról. Ez a téma különösen nagy figyelmet, körültekintést érdemel, hiszen a tanulók nagyon eltérő családi háttérrel rendelkeznek, a kutatómunka érzékenységeket, érzelmeket sérthet. Ha a pedagógus úgy ítéli, fakultatív feladatként is kiadható, vagy hasonló jellegű, de kevésbé személyes alternatív feladat is felajánlható párhuzamosan a családtörténeti téma helyett. A modul beépíthető a történelem, magyar nyelv és irodalom, polgári nevelés, később az osztályfőnöki óra kereteibe. Ennél a projektnél nagy szükség van a pedagógiai tapintatra, hiszen itt a család belső élete kerülhet az osztály nyilvánossága elé. Itt csakis azok az információk, kutatási eredmények kerülhetnek az osztály nyilvánossága elé, amihez a család hozzájárult. A pedagógus számára jó kiindulópont lehet a szülők támogatásának megnyerése, bizalmuk felkeltése, ebbe a projektbe érdemes a szülőket előzetesen beavatni, ugyanis a tapasztalat azt mutatja, hogy fontos a gyerekek számára, hogy a szüleiknek megmutathassák iskolai arcukat, ugyanakkor a szülők szívesen veszik, ha hozzájárulhatnak az iskolai munkához, a több felnőtt segítsége pedig itt kiegészíti a pedagógust. Ez a projekt, nehézségei ellenére éppen azért ajánlható, mert a szociális kompetencia számos területét fejleszti, így az önismeretet, identitást, a családdal való összetartozást, önállóságot, információkezelést és lényegkiemelést, kommunikációs képességet, empátiát, együttműködést és egyéb területeket. Amint láthatjuk, a hatása rendkívül összetett.

Páros interjú – többféle változatban is ismeretes, és szintén az önismeret és társismeret elmélyítését szolgálja. A kisdíákok párokat alkotnak, majd minden résztvevő felír 6-8 kérdést magáról (a kérdések száma életkorfüggő), amelyek alapján szerintük ő jól megismerhető, majd a párok kérdőívet cserélnek, és ezek alapján elkészülnek az interjúk, vagyis egymás kikérdezése. A kérdező kisdíákok feladata a társa által adott válaszok megjegyzése. A kölcsönös interjú után még két másik párral hat fős csoportot alakítva az egymás bemutatása következik. Bemutatás

közben mindenki kiegészítheti, javíthatja azt a részletet, amelyben nem teljesen ért egyet a róla beszélővel. Ezeket a lehetőségeket számtalan ön- és társismereti játékkal egészíthetjük ki.

Csapatépítő játékok

A csapatépítő, közösségformáló játékoknak, illetve a közösségformálásnak széleskörű szakirodalma van, amely önmagában is egy előadás témája lehetne, viszont most nem célom ezen a területen való elmélyedés. Itt a szociális kompetencia fejlesztésénél viszont mindenképpen említenünk kell, ugyanis a társakkal való kapcsolattartás, a társas képességek a szociális kompetencia fontos részterületét képezik. Kisebb osztályban, az osztály indulásakor célszerű minél több alkalmat keresni az ismerkedésre, a csapat formálására, később pedig nagyobb osztályban is érdemes időszakonként beiktatni csapatépítő játékokat, ugyanis az osztályon belüli folyamatok időről időre változnak, a közösség formálódik. Egy jól működő közösség is igényli a fejlesztést az együttműködés, önszerveződés, tolerancia, feladatmegosztás, egymás elfogadása terén egyaránt. Ilyen játékok például: A mi csokrunk, Gombolyagdobálás, Rajzdiktálás, Közös mesealkotás, Telefonálás, Órangyal és egyebek. Ezeket a játékokat személyiségfejlesztés és polgári nevelés órákra egyaránt beiktathatjuk.

Beszélgetés különböző változatokban

A beszélgetésnek többféle változata ismeretes, az egyik legrégebbi és leghatékonyabb didaktikai módszernek tekinthető, és számtalan cél elérését szolgálhatja. Az alábbiakban a beszélgetés olyan változatait villantom fel, amelyek kimondottan a szociális kompetencia fejlesztésében lehetnek nagyon hatékonyak.

A **beszélgetőkör** C. Freinet, francia reformpedagógus nevéhez fűződik, aztán világszerte – alternatív és hagyományos iskolákban – széles körben elterjedt (Czike és mtsai, 2008). Általában a tanterem egy elkülönített sarkában történik, puha szőnyegen, párnákkal, amelynek célja, hogy meghitt hangulatot teremtsen. Ennek két leggyakoribb formája a reggeli és a napot záró beszélgetés. Amíg az első esetben a legfontosabb otthoni események és élmények megosztása, az egymás köszöntése, a találkozás öröme, a napi program megbeszélése kerül előtérbe, addig a napot záró beszélgetés az aznapi iskolai élmények megosztására hivatott, és nagyszerű alkalmat teremt a visszacsatolásra, az önértékelésre. Mindkettő hatékony alkalmazásával számos szociális készség és képesség kialakulásához járulhatunk hozzá. Ilyenek például az egymásra figyelés, egymás meghallgatása, az empátia, a tolerancia, a kommunikáció és az aktív hallgatás, önértékelés, énkép, az összetartozás érzése, a csoportkohézió és mások.

A **vita** egy másik elterjedt módszer. Egy olyan kommunikációs forma, amelyben az egyének és csoportok érveket és ellenérveket sorakoztatnak fel, és ezeket ütköztetik egymással. A vitának egy sajátos válfaja az erkölcsi vita, amelynek során kimondottan olyan témákat vetünk fel, amelyek megbeszélése alkalmas arra, hogy a gyerekek erkölcsi fogalmait, értékítéleteit alakítsuk, erkölcsi normák tudatosítására, a betartásuknak szükségességére serkentsük őket. Fontos, hogy a vita konstruktív legyen, amely nem egymás legyőzése, hanem érvek felsorakoztatása, ellenérvekkel való ütköztetés, állásfoglalás, véleményekkel, felelősséggel meghozott döntések. Ez a szociális kompetencia számos területét fejleszti, így: a reális és stabil énkép, önkritikai érzék, belső kontrollosság, egészséges önérvényesítés (asszertivitás)e, előítéletmentesség, empátia, tolerancia, decentralálás, fejlett kommunikációs képességek (érvek megfogalmazásának és az ellenérvek fogadásának, együttműködési készség, szabálytudat, képessége), együttműködési készség, szabálytudat (szabályalkotás,

szabálykövetés), kritikai gondolkodás (kritikusság és önkritikusság), reflektálni tudás az aktuális körülményekre, önreflexió.

Az erkölcsi vitának egy sajátos típusa, a Fisher által kidolgozott „*kérdező közösség*” módszere. Ez egy olyan sajátos beszélgetés, amely lehetővé teszi, hogy egy közös *gondolatébresztő*ből kiindulva, a gyerekek morális kérdésekről beszélgessenek, vitatkozzanak (Fisher, 2003). Erre talán legcélszerűbb a mese, de alkalmasak lehetnek rá a megfelelően kiválasztott történetek, versek, képek, újságcikkek, nyitott kérdések és morális dilemmák (Fisher, 2003).

Az ilyen jellegű „értékoráknak” (Fisher, 2003, 18) van egy sajátos menete, amely a következő: ülésrend kialakítása, közös szabályok rögzítése vagy felelevenítése, közös *gondolatébresztő* felvetése, gondolkodási idő, kérdések megfogalmazása, tulajdonképpen vita, áttekintés és a gondolkodást kiterjesztő gyakorlatok. Ebből most két mozzanatot emelnénk ki. Az egyik az, hogy Fisher-módszerének sajátja, hogy a kérdéseket soha nem a pedagógus, hanem a tanulók fogalmazzák meg. A tanulóiban felmerülő minden kérdés felkerül a táblára, amelyből majd közösen választják ki azt a néhány, legfontosabbnak tűnő kérdést, amelynek vonalán majd zajlik a beszélgetés. Ennek számtalan előnye lehet: több kérdés, többféle nézőpont, a gyermeki nézőpont érvényesülése.

A gondolkodást kiterjesztő gyakorlatok az erkölcsi beszélgetésnek mintegy „záró akkordját” képezi, és a fő téma továbbgondolására ösztönzik a gyerekeket. Ezek lehetnek írásos, rajzos, vagy egyéb gyakorlati jellegű feladatok, mint például: fogalmazás íratása, szereplőjellemezés, meseszereplő vagy kedvenc szituáció lerajzolása, egy általa jónak tartott szituáció lerajzolása, hasonló, a helyzethez kapcsolódó saját élettapasztalat lerajzolása, a témával kapcsolatos kollázs készítése, szerep- és drámajátékok, ugyanakkor megvalósulhatnak frontális, egyéni, csoport- vagy páros munkában. Ide még szervesen beépülhetnek

különbféle kooperatív, illetve alternatív szövegértelmező módszerek és technikák.

Jelen tanulmánnyal a szociális kompetencia fogalmát, fejlesztésének szükségességét és lehetőségeit vizsgáltuk, illetve, a teljesség igénye nélkül, a fejlesztés lehetőségeivel is foglalkoztunk. Így a játékos ön- és társismereti feladatokkal, csapatépítő játékokkal és a beszélgetés olyan változataival foglalkoztunk, amelyek kimondottan a szociális kompetenciát fejleszthetik. Remélem, hogy az előadással és a tanulmánnyal sikerült kedvet keltenem a leendő gyakorló pedagógusjelöltekben a szociális kompetencia játékos fejlesztésére.

Irodalomjegyzék

- Chen, K., French, D., Schneider, B. (2006): *Culture and peer relationships. Peer relationships in cultural context*. Cambridge University Press, New York.
- Czike B. és mtsai (2008): *Tanári kézikönyv a szociális kompetencia fejlesztéséhez*. Pátria Nyomda Zrt., Budapest
- Fisher, R. (2003): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Földes P., Peer K. (2008): *Alkotva tanulunk. Tevékenységközpontú foglalkozások 11-12 éveseknek*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kádár A. (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskoláskorban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár
- Lesznyák M., Kasik L. (2007): A szociális és érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107/3, 233–270.
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy J. (2002): Szocialitás. In: Nagy J. (szerk.): *Alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban*. OKÉV, Budapest.
- Nagy J., Józsa K., Vidákovich T., Fazekasné Fenyvesi M. (2004): *DIFER Programcsomag. Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4-8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Péter L. (2013): „Arra taníts, hogy önálló lehessenek, hogy büszke lehessenek magamra!” – az erkölcsi fejlesztés szükségessége és lehetőségei kisiskoláskorban. In: Dósa

- Z. (2013): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár, 113-129.
- Schneider, B. H. (1993): *Children's social competence in context*. Pergamon Press. Oxford.
- Zsolnai A. (1994): A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1., 68–74.
- Zsolnai A., Józsa K (2003): A szociális készségek fejlesztése kisiskolás korban. In: Zsolnai A. (szerk): *Szociális kompetencia – társas viselkedés*. Gondolat Kiadó, Budapest, 205-227.

Az egyszerűsítés dimenziói a gyerek szabad játékának tükrében

SEBESTYÉN CSILLA

888csilla88@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

BARABÁSI TÜNDE

tunde.barabasi@gmail.com

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár

Bevezetés

Korunk két alapvető jelenséggel küzd: a gyorsasággal és a túlzásokkal. Ha minket, felnőtteket is nyomaszt és elborít a túl sok dolog, akkor könnyen elképzelhetjük, hogyan érezhetik maguk gyerekeink ilyen hatások sorozatában. Szülőként, pedagógusként feladatunk, adott körülmények között, megkeresni és irányt mutatni gyerekeinknek a kiegyensúlyozott, nyugodtabb életforma fele. Ebben a feladatban Kim John Payne *Egyszerűbb gyermekkor* (2013) című könyvének személete és gyakorlati tanácsai jelenthetnek nagy segítséget, ugyanis a szerző konkrét problémákra nyújt gyakorlatias lehetőségeket a családi életformák harmonikusabbá tétele érdekében. Tanulmányunkban a négy egyszerűsítési területet (környezet, időrend, ritmus, információk) amit a szerző jelöl, összefüggésbe hoztuk a gyerekek szabad játékának kérdéskörével. Azt vizsgáljuk, milyen összefüggés van a túlzás, az egyszerűsítés és a gyerek szabad játéka között.

Gyakran tapasztaljuk, hogy az otthonokat elárasztó játékok hegyhalmazzá növik ki maguk különösebb szerep nélkül. Ugyanabban

az időben, ha kivisszük gyerekeink a természetbe, rácsodálkozva tapasztaljuk, hogy két kavicsal és néhány faággal órákig képesek játszani. Egyszerűen játszanak. Inspirálja őket az egyszerűség. Kutatási célunk rávilágítani a szabad játék meghatározó és nélkülözhetetlen fontosságára a gyermek életében, mivel meggyőződésünk, hogy a kisgyerekkori játéknak kiemelkedő, tartópillér szerepe van a későbbi fejlődés, a mindennapi eligazodások labirintusaiban. Napjainkban mintha könnyen mellékszerepet kapna a gyermek életében, és időnként „mesterséges” megvilágításra lenne szüksége a játéknak, hogy igazán főszerephez juthasson. Két alapvető problémát különíthetünk el a gyermeki szabad játékkal kapcsolatosan: a játékidő csökkenésének, valamint a túlzásoknak problémáját.

Hová tűnik el a játékidő? A szabad játékidő csökkenését tényezők sokasága befolyásolja. Szülőkként, pedagógusokként határozottan tapasztalhatjuk, hogy a kor társadalma nagyobb hangsúlyt fektet az iskolai felkészülésre, a dolgozó szülők kevés szabadidővel rendelkeznek, a gyermekekkel való foglalkozásra kevesebb mennyiségi és minőségi idő jut, több az elektronikus képernyő előtt töltött idő, kevesebb időt töltenek a természetben játszva, esetenként féltik a játékkörnyezetben a gyereket, máskor meg nincs lehetőségük egy valódi játszótér könnyed eléréséhez. A „túlzások” problémája a gyereknevelés területén ugyancsak szétágazik.

Payne (2013) munkássága mentén a túlzások (és problémák) négy vetületére osszpontosítunk:

- a) fizikai környezet, játékkörnyezet, ami alattomos módon okoz bonyodalmat a gyermek-, illetve a család életében. Ha megkérjük gyerekeinket, hogy sorolják fel az őket körülvevő otthoni játékokat, akkor ezzel elég nagy fejtörést okozunk nekik.
- b) a gyerekek fele irányuló információ mennyisége és minősége. A felnőttek, a média az információk nagy mennyiségét képes a

gyerekekre zúdítani. Esetenként nem az adott korosztálynak megfelelően, szülői felügyelet, „szűrés” nélkül.

- c) a gyerekek oktatási intézményen kívül szervezett programjai, amelyek időnként nem a gyerek igénye, hanem a szülő megnyugvásaért történnek, hogy a gyereke nehogymár lemaradjon valami fontosról.
- d) a gyerekek életviteléből hiányzó ritmusra, mely a kisgyerek számára kapaszkodókat adhat és kiszámíthatóvá, nyugodtabbá válhat gyerekkora.

Kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a gyereknevelés területén mely egyszerűsítési formák (fizikai környezet, ritmus, programok, információ) a legégetőbbek a szabad játék, a harmonikus gyermeki fejlődés feltételeinek megteremtése érdekében.

Kutatásmódszertani adatok

A vizsgálat során a hozzászólás alapú rétegzett mintavételt alkalmaztunk. Kutatásunkat óvodás és kisiskolás gyerek szülei körében végeztük, ankét módszerére, saját készítésű kérdőívekre alapozva. A kérdőívet 109 szülő töltötte ki. A vizsgált populációt két rétegre osztottuk. 53 kérdőívet véletlenszerűen a környezetünkben lévő óvodás, kisiskolás gyerekek szülei töltötték ki. A többi kérdőívet (56 db.) olyan szülők töltötték ki, akik hallottak már az egyszerűsítés szemléltéről és valamilyen mértékben alkalmazták is. A kérdőívet kitöltő szülők lakhely szerinti megoszlása azt mutatja, hogy 58% városi-, 42% vidéki környezetben él. A szülők a véleményeiket, akikre vonatkoztatták életkori megoszlása szerint a következőket mutatja: 41% óvodás gyerek, 59% kisiskolás gyerek. A minta az iskolai végzettsége szerint: 53%-nak felsőfokú végzettsége van, míg 47%-a érettségi-, illetve szakiskolai diplomával rendelkezik. A nemi megoszlást tekintve 106 nő, illetve 3 férfi vett részt a vizsgálatban.

A *hipotézisek* a fent említett egyszerűsítési módozatok, lehetőségek, valamint a gyerek játékanak minőségére és mennyiségére utalnak.

1. Az egyszerűsítés dimenziói pozitívan hatnak a gyerek szabad játékanak minőségére és mennyiségére:
 - a. Azok a gyerekek, akiket kevesebb, egyszerűbb játék vesz körül, elmélyültebben és hosszabb ideig képesek játszani.
 - b. Azok a gyerekek, akik több időt játszanak, nyugodtabban játszanak.
2. A gyerekek képernyő előtt töltött ideje fordított arányban van az önálló gyerekjáték kialakulásával.
3. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők fontosabbnak látják a szabad játékot a gyerek életében.
4. A legtöbb szülő a környezetet és a digitális eszközök használatát egyszerűsíténé.

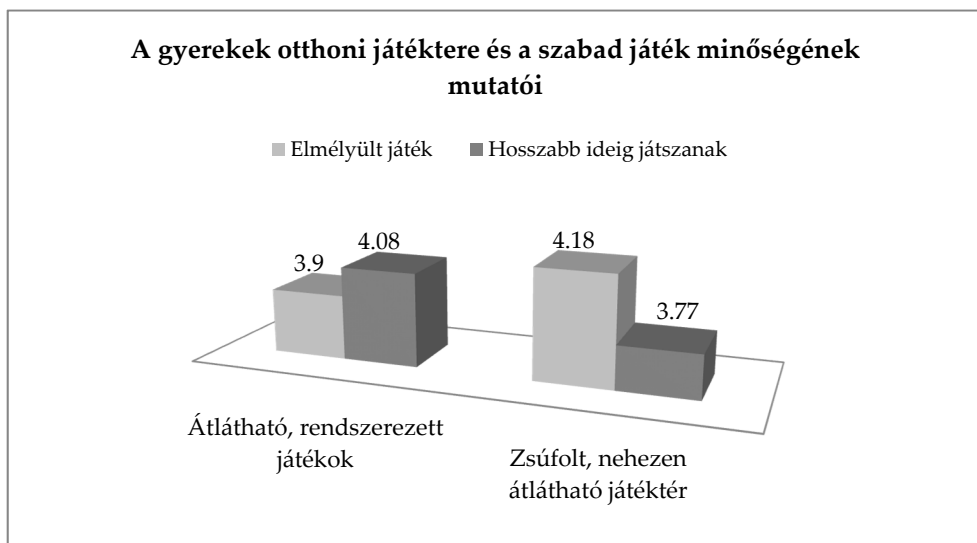
Mint jeleztük, az információgyűjtés során tényfeltáró módszert, a kérdőíves felmérést, majd az értelmezés során tartalomelemzést alkalmaztunk. A kérdőív 16 kérdést tartalmaz, amelyben egyaránt szerepelnek nyitott és zárt kérdések, valamint intenzitáskérdések, amelyen a megjelölt válaszok egy numerikus skálán mutatják a gyakoriságot. A válaszokból adatokat gyűjtöttünk a szülőktől a gyerekeik otthoni környezetéről, a gyerekek szabadidős tevékenységeiről, szabad játékuk mutatóiról, az egyszerűsítés igényéről és tudatosságáról. A eredmények feldolgozása során statisztikai mutatókat is számítottunk. A három hetes kérdőíves adatgyűjtést a kérdéskörönkénti feldolgozás követte, amelynek legfontosabb eredményeit az alábbi alfejezetben összegezzük.

Egyszerűsített szabad játék? A hipotézisek valóságértéke az eredmények „fényében”

Az első feltételezés szerint az egyszerűsítés dimenziói pozitívan hatnak a gyerek szabad játékanak minőségére és mennyiségére. A gyerek szabad játékanak minőségét és mennyiségét számos tényező befolyásolja.

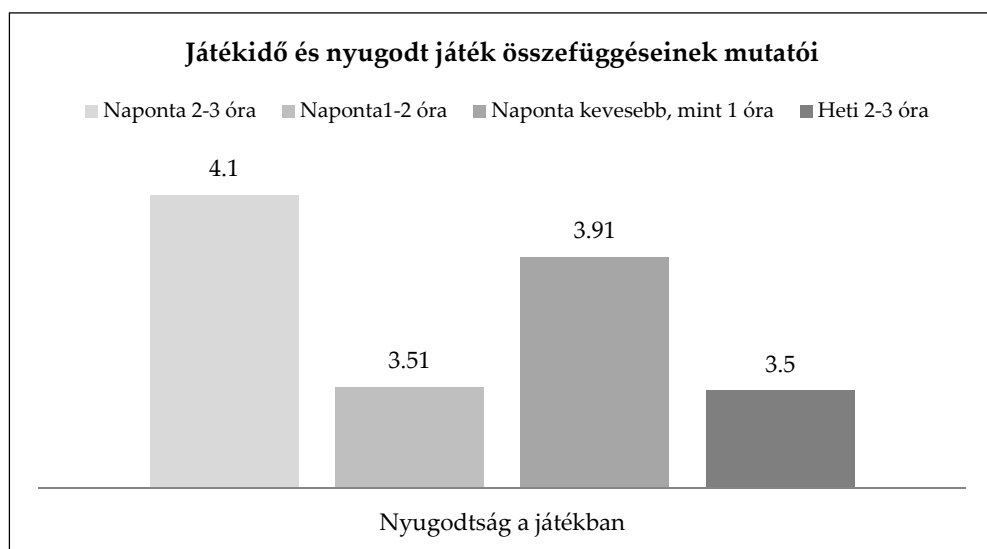
A gyerekek játékidéjét tekintve elmondható, hogy a gyerekek több mint fele (80%) naponta legalább két órát játszik szabadon. A játék minőségét a következő jelzők mentén határoztuk meg: nyugodt, kreatív, elmélyült, hosszú ideig tartó, alapos, önállóan játszik. Az alaposság és a hosszú ideig tartó játékjellemzőkön kívül, mindenik játékminőség magas értékeket kapott. A magas értékeket összefüggésbe hozható azzal a ténnyel, hogy a kérdőívet szülők 75%-a ismeri és bizonyos szinten alkalmazta is az egyszerűsítés dimenzióit.

Az első hipotézis két alhipotézist is tartalmaz. Ezek közül az első szerint azok a gyerekek, akiket kevesebb, egyszerűbb játék vesz körül, elmélyültebben és hosszabb ideig játszanak. Ennek vizsgálata rendjén összefüggést kerestünk a játéktér milyensége és a játék minősége szerint. Ez a feltételezés részben igazolódott be, miszerint azon gyerekek esetén, ahol átlátható, rendszerezett a játékkörnyezet hosszabb ideig játszanak, mint a zsúfolt, nehezen átlátható játéktér esetén. Az az alhipotézis miszerint egyszerűbb játékkörnyezetben a gyerekek elmélyültebben játszanak nem igazolódott be (1. ábra). Ezek alapján azt gondolhatjuk, hogy a zsúfolt, rendezetlen játéktér is kedvező terepet kínál az elmélyült gyerekjáték kialakulásához.



1. ábra: A gyerek otthoni játékkörnyezetének és szabad játékának mutatói

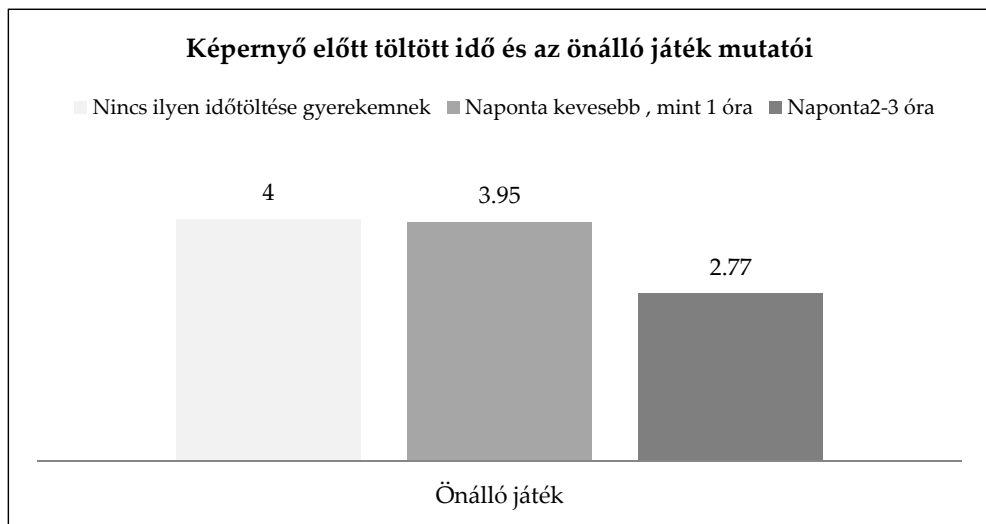
Második alhipotézis szerint azok a gyerekek, akik több időt játszanak, nyugodtabban játszanak. Ennek érdekében azt vizsgáltuk meg, hogy a gyerekek mennyi időt játszanak egyenként és milyen a játékuk nyugodtságának a mutatója. Feltételezésünk beigazolódni tűnik, hiszen a szülői vélemények alapján nagyon jó értéket kaptak a nyugodtság tekintetében azok a gyerekek, akik több időt játszanak, akiknek több lehetőség van a játék kibontakoztatására (lásd 2. ábra), bár természetesen a nyugodt játék kialakulását más tényezők is befolyásolják.



2. ábra: A gyerek játékidőjének minőségi mutatói

Második feltételezésünk szerint a gyerekek képernyő előtt töltött ideje fordított arányban van az önálló gyerekjáték kialakulásával. Ebben az esetben azt vizsgáltuk, hogy azon gyerekek, a képernyő előtt eltöltött idő függvényében, hogyan alakul a játéktevékenységük, pontosabban a nyugodtságuk mértéke játék közben. Három képernyő előtt töltött időkategóriát különítettünk el, majd hoztuk összefüggésbe a nyugodtság szülői vélemények szerinti mutatóival (lásd 3. ábra)

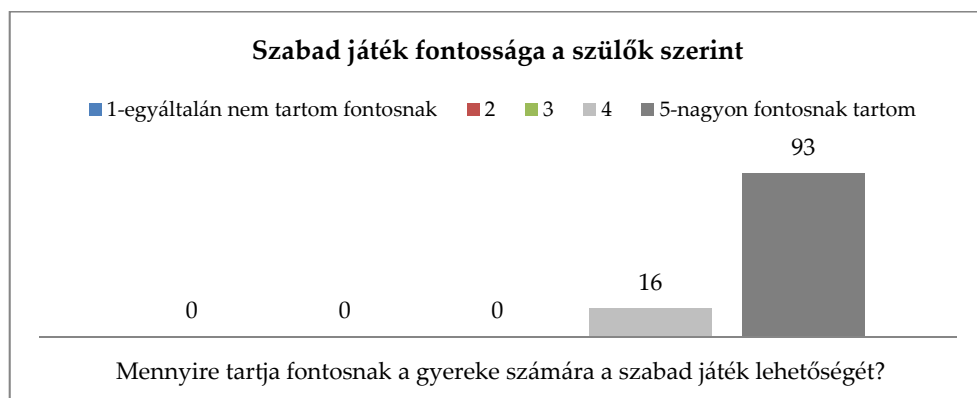
A legmagasabb az önálló játék jelenléte azoknál a gyerekeknél mutatkozik, akik nem használnak semmilyen képernyőhöz kapcsolható tevékenységet. Ez nagyon tudatos és erős következetességet igényel a szülők részéről mai korunk képernyővel telített életvitelében. Ezek a „képernyőmentes” gyerekek 4-es értéket kaptak átlagosan (1-5-ig értékskálán). Szintén hasonlóan magas értéket (3,95) kaptunk azon gyerekekek esetében is, akik naponta kevesebb, mint egy órát töltenek képernyő előtt.



3. ábra: A gyerek képernyő előtt töltött ideje és az önálló játék minőségének mutatói

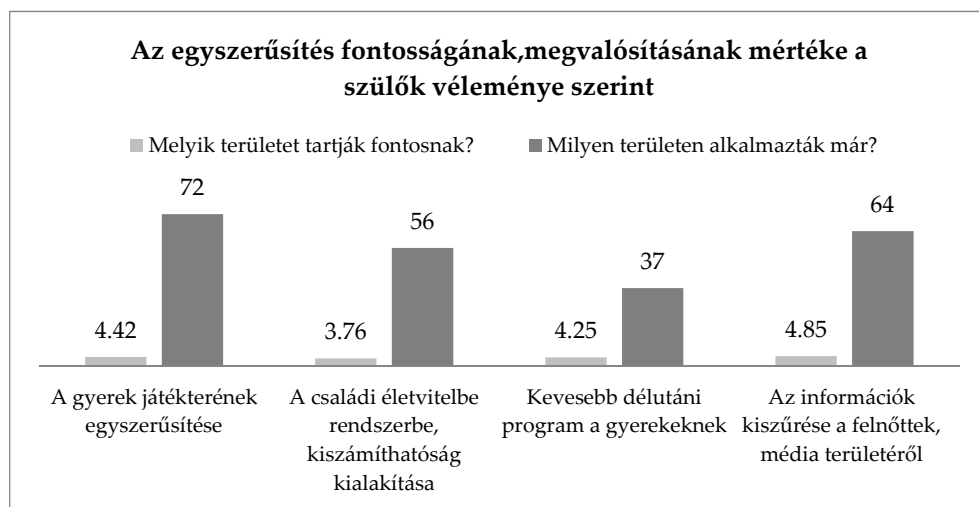
Lényegesen alacsonyabb az önálló játékkal töltött idő azon gyerekek esetében, akik több időt (naponta 2-3 óra) töltenek képernyő előtt.

A harmadik hipotézis szerint a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők fontosabbnak tartják a szabad játékot a gyerek életében mivel nagyobb valószínűséggel tájékozottak a játék gyermekkori jelentősége tekintetében. Ez feltételezésünk nem igazolódott be, nem találtunk összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a játék általuk megítélt fontossága között. 100%-ban a szülők nagyon fontosnak, illetve fontosnak ítélik meg gyerekek számára a szabad játék lehetőségét.



4. ábra: A szülők vélekedése a szabad játék fontosságáról

A negyedik feltételezés szerint a legtöbb szülő a környezetet és a digitális eszközök használatát egyszerűsítene. E feltételezés összefüggéseit az 5. ábra mutatja.



5. ábra: Az egyszerűsítési területek értékelése és megvalósítása a szülők véleménye szerint

Az ábrán megfigyelhető, hogy magas értéket mutat a játéktér egyszerűsítésének igénye és megvalósításának mértéke egyaránt. Korrelációvizsgálattal kimutattuk, a szülők elvárásai, céljai, illetve a gyakorlatban kialakított egyszerűsítés mértéke között összhang van ($r: 0,348$).

Összegzés

A tanulmány két alapvető pillérre épült, melyben egyrészt a gyerekek szabad játékát vizsgáltuk, másrészt az egyszerűsítés módozatait kutattuk, azzal a fő céllal, hogy ezek egymásra hatására ravigáthassunk.

Korunkban a szabad játék megteremtésének lehetősége hangsúlyozottabb mint valaha, bármelyik korban. Elvileg van lehetőségük a gyermekeknek a szabad játékra, de sokszor gyakorlatilag mégis korlátai, akadályai adódnak ezen alapvető gyermekkori tevékenységnek. A ma gyereket számtalan lehetőség veszi körül, s talán éppen ezért könnyedén a túlzások csapdájába kerülhetnek, nemcsak a gyerekek, hanem az őket nevelő felnőttek is, ami az elmélyült szabad játékukat is veszélyezteti. Eredményeink azt mutatják, hogy a Payne (2013) személetét ismerő és alkalmazó szülők tudatosan teremtik meg a nyugodt játék lehetőségét gyermekeik számára. Az eredmények abban erősítik meg, hogy az egyszerűsítési szemléletmód nem csupán korunk divatos szlogenje, hanem egy kézen fogható eszköz lehet a gyereknevelés időnkénti zűrzavarában. Segít letisztítani a gyereknevelési/családi mindennapokat, képes a szülők/nevelők fókuszát az igazi értékek fele fordítani (adott esetben a szabad játék irányába). Mindezek támogathatnak abban, hogy egy olyan „batyut” állítsunk össze a gyerekek számára, mely a fejlődési, igazodási útjukon nem nehézséget jelent az esetleges túlzások csapdája okán, hanem valódi segítséget.

Irodalomjegyzék

- Becker, J. (2021): *About Becoming Minimalist*. URL: <https://www.becomingminimalist.com/becoming-minimalist-start-here> (2022.03.11.).
- Payne, K. J. (2013): *Egyszerűbb gyermekkor*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Payne, K. J. (2015): *Discipline and Four Pillars of Simplicity*. <http://www.simplicityparenting.com/SoD%20Four%20Pillars%20for%20the%20eNews.pdf> (2022.03.11.).
- Vekerdy T. (2017): *Belső szabadság*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

A (gyermek)irodalom és az empátia kapcsolata.

Kérdések a gyermekpróza hatásáról

SZÁNTÓ BÍBORKA

biborka.szanto@ubbcluj.ro
Babeş-Bolyai Tudományegyetem

Bevezetés: az empátia jelentősége

Mielőtt rátérnénk az irodalom és az empátia kapcsolatára, valamint azokra a kérdésekre, amelyeket ez a kapcsolat felvet, nézzük meg, hogy a jelen, illetve a nem is olyan nagyon távoli jövő szempontjából miért fontos az empátiával foglalkozni.

A **pszichológusok**, a társas-érzelmi intelligencia kutatói már több mint két évtizeddel ezelőtt megfogalmazták, hogy az IQ mellett az érzelmi intelligencia ugyanolyan felelős a sikerért, a teljes emberi életért (Goleman, 1997, 14). Ma már kutatások is vannak arra vonatkozóan, hogy a magas szintű empátiával rendelkező személyek nemcsak proszociálisabbak, hanem ezek a képességek összefüggésben vannak a magasabb teljesítménnyel és a kreativitással is (Grant, 2014).

A **történészek, jövőkutatók** szerint a robotika a jövőben minden munkaterületet megváltoztat. Korábban a gépek elsősorban az ember fizikai képességét helyettesítették, de kognitív területen az ember előnye nyilvánvaló volt. Ma azonban azt tapasztaljuk, hogy a mesterséges intelligencia (MI) kezd ez utóbbi téren is jobban teljesíteni. Nemcsak arról van szó tehát, hogy a számítógépek okosabbak és gyorsabbak lesznek, hanem arról is, hogy például minél jobban értjük az emberi érzelmeket, vágyakat, döntéseket kiváltó biokémiai folyamatokat, annál pontosabban

vagyunk képesek olyan számítógépeket tervezni, amelyek elemezni tudják az emberi viselkedést, meg tudják jósolni az emberek döntéseit, és ezáltal helyettesíteni is képesek őket (Harari, 2019). Az MI olyan feladatokban is túlszárnyalhatja az embert, amelyek elvileg „intuíciót” igényelnek, és ez a munkahelyek megszűnésének veszélyével jár együtt (Harari, 2019, 31). Az információs technológia és a biotechnológia összedolgozása révén 2050-re lehetővé válhat, hogy a számítógépek jobban teljesítsenek az emberi pszichiátereknél, testőröknél stb. A számítógépek könnyen hálózatokba kapcsolhatók, frissíthetők, ez hatalmas előnyt jelent. Ezért az olyan területeken, amelyeken az egyedi emberi képességekkel szemben a gépi teljesítmény integrált hálózatokba szervezhető, könnyen átvehetik az emberi feladatokat a számítógépek. Az egészségügy területén például: az MI-orvosok milliárdok számára biztosíthatnak jobb és olcsóbb egészségügyi ellátást (Harari, 2019). Mivel tehát az MI óriási információmennyiség feldolgozását teszi lehetővé, ezért a központosított (centralizált) rendszerek hatékonyabbá válhatnak.

Valószínűleg nagyon megnő viszont az igény azokra a szakmákra, amelyekhez kevésbé rutinszerű cselekvésre és sok képesség együttes használatára van szükség. Például az ápolóknak egyszerre kell jó motoros és érzelmi képességekkel rendelkezniük kell ahhoz, hogy egy fájdalmas injekció beadjanak, egy kötést kicseréljenek stb. Ezért az emberek – betegek, gyerekek, idősek – gondozása valószínűleg sokáig megmarad emberi feladatnak (Harari, 2019, 34).

Az ENSZ minden évben közzéteszi a *Jelentés az emberiség fejlődéséről (Human Development Report)* című dokumentumot, amely a világban végbemenő fejlődést méri és elemzi. A 2020-ban megjelent dokumentumban kimondják, hogy az emberiség az ún. antropocén korszakba lépett, amelyben a történelem során először az ember tevékenysége határozza meg a Föld működését. Ennek a korszaknak a kulcsfogalomaként határozzák meg a szolidaritást. Az emberi biztonságot – jelentik ki – a védelmen túl a szolidaritás biztosítja az

antropocén korban (UNDP, 2019). A szolidaritás működtetése azt feltételezi, hogy az emberi biztonság az antropocén korban továbblép az egyén biztonságának a garantálásán, és azt jelenti, hogy felismerjük és elismerjük a – térben egymástól távol élő – emberek, valamint az emberek és a bolygó kölcsönös függését (UNDP, 2019). Ma már szükség van a proszociális viselkedés kiterjesztésére a közeli társas kapcsolatainkon túlra is, mert a döntéseink, az életformánk befolyásolhatják a világ másik részén élő embercsoportok sorsát. A szolidaritás az itt felvetett témánk szempontjából azért fontos, mert a szolidaritás fogalmába beletartozik az együttérzés, az empátia.

Az ENSZ-dokumentum ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az emberi fejlődés nemcsak GDP-ben mérhető, hanem abban például, hogy az országok lakosainak megvan-e a szabadsága és a lehetősége arra, hogy azt az életet éljék, amit értékelnek. A ma világában pedig az eszközi (minket szolgáló, extrinzik) értékek és az intrinzik (önmagukért való) értékek mellett felértékelődnek a kapcsolati (az interperszonális és a szociális normákkal, valamint politikákkal kifejezett) értékek (UNDP, 2019).

A fenti bevezetés arra kívánt rámutatni, hogy mind az ember egyéni boldogulása, mind az emberiség jövője szempontjából az empátiának kulcsszerepe van.

ToM – empátia – irodalom

A továbbiakban egy új fogalmat kell bevezetnünk, az elmeolvasási képességet (ToM), ami nem más, mint hogy felismerjük és megértjük más emberek szubjektív állapotait és szándékait (Baron-Cohen et al. 2000). Ezt sokan az emberi evolúció leglenyűgözőbb termékeként határozzák meg, ez teszi lehetővé, hogy eligazodjunk az emberi viszonyhálózat bonyolult rendszerében. A szakirodalom megkülönbözteti az érzelmi és a kognitív elmeolvasási képességet. Az előbbi mások érzelmeinek felismerését és az

azokra történő válaszadást (empátiát), az utóbbi pedig a másik ember hiedelmei, szándékai kikövetkeztetésének a képességét jelenti (Tsoory, Peretz és Levkovitz, 2013).

Az utóbbi kb. két évtizedben többen érveltek amellett, hogy az olvasás az embertől az elmeolvasási képesség működtetését igényli, így a fikcionális szövegek hatással vannak az olvasó elmeolvasási képességére és empátiájára. Az olvasás fejleszti a társas világban való eligazodás képességét, mert az elbeszélő szövegek olvasása közben hasonlóképpen kapcsolódunk a szöveghez (az implicit szerzőhöz), mint ahogyan mások elméjéhez kapcsolódunk. A kutatások azt látszanak igazolni, hogy azok, akik sokat olvasnak, empatikusabbá válnak, mert a fikció a szociális tapasztalatok szimulátora, a fikcióval való találkozásokkor az emberek gyakorolják és fejlesztik az interperszonális képességeik mellett az empátiát is (Oatley, 2002). Az irodalomolvasásnak tehát következményei lehetnek az olvasó személyiségére: a szereplőkkel való azonosulás és a történetbe való érzelmi bevonódás következtében szimpatizál(hat) a karakterekkel, úgy tapasztalja meg a történéseket, mintha azok vele történnének, illetve a jellemábrázolások által úgy érezheti, mintha ismerné a hősöket. Következésképpen az olvasó, miközben fikciót olvas, az empatikus viselkedést gyakorolja. Zushine szerint a fikcionális szövegek olvasásának elsődleges szerepe az elmeolvasás és az empátia képességének a fejlesztése (Zushine, 2014). A képzeletbeli szereplők helyébe belehelyezkedve ugyanis folyamatosan elméleteket gyártunk arról, hogy viselkedésük háttérében milyen érzelmek, döntési motivációk húzódnak.

Sokkal kevesebb vizsgálat született azonban a gyerekek elmeolvasási képessége és az olvasás kapcsolatának a kutatása területén. Ebert (2020) elsősorban a ToM és a nyelvfejlődés kapcsolatát vizsgálja, de a kutatás érinti a ToM szövegértési képességre való hatását is. Más kutatások azt vizsgálják, hogy a felnőtt felolvasása a gyermeknek pozitívan hat a gyermek elmeolvasási képességére: ebben a folyamatban

a gyerekek és a felolvasó pedagógus vagy szülő sok érzelmi állapotra vonatkozó kifejezést használ az egymással való kommunikációban. Azt is állítják, hogy az elmeolvasás maga is pozitívan befolyásolja az olvasási képességet (Adrian és mtsai, 2007): olvasás során a ToM segíti a gyerekeket abban, hogy megértsék a szereplők mentális állapotait, érzelmeit (Atkinson és mtsai, 2005).

Összefoglalva elmondható, hogy a narratív fikcionális szövegek olvasása és az elmeolvasási képesség (ToM – más emberek érzelmi állapotai, szándékai felismerése, kikövetkeztetése) összefüggéseit felnőttek esetében számos kutatás igazolta (pl. Coplan, 2004; Mar és mtsai, 2006, 2009). Vizsgálatok bizonyították azt is, hogy az olvasás gyerekek esetében is pozitívan hat a ToM fejlődésére. Ez utóbbi vizsgálatok azonban elsősorban az ún. kognitív elmeolvasási képességnek az olvasással való kapcsolatára fókuszáltak, kevésbé az olvasásnak az empátias képességre gyakorolt hatására.

Kérdések, lehetséges kutatási irányok (gyermekirodalom – empátia)

A gyermeki empátia fejlesztésének lehetőségei

Izgalmas kutatási irány lehet annak feltárása, hogy 6–10 éves gyermekek valós – tehát nem fiktív szereplőknek tulajdonított – érzelemfelismerési képessége (mint az empátias képesség része) korrelál-e a narratív fikcionális szöveg szereplői érzelmeinek, szándékainak felismerésével. A gyerekek érzelemfelismerési képességének felmérésére az EIT 6–8, illetve az EIT 10-15 képes érzelmiintelligencia-teszt alkalmas (Nagy, 2010). Ezt követően vizsgálható az, hogy a gyerekek milyen mértékben képesek érzelmeket tulajdonítani a szereplőknek, megjósolni a szereplők cselekvéseit következtetve azok gondolataiból, érzéseiből, illetve fordítva: mennyire tudnak a szereplők cselekvéseiből, döntéseiből következtetni azok gondolataira, érzéseire, szándékaira, majd feltárni a két változó közötti kapcsolat erősségét korosztályokra lebontva. A

kutatás eredményei alapul szolgálhatnak egy kísérleti beavatkozás megtervezésére, kognitív és affektív elmeolvasási képesség fejlesztését célozza meg (re) a narratív fikcionális szövegek olvasása hatására. Ismert, hogy a gyerekek 4 éves koruk körül kezdik más személyek gondolatait a sajátjaiktól függetlenül megérteni (Baron-Cohen és mtsai, 2000), és az is, hogy az empátia serdülőkorban fejlődik rohamosan (Rosenblum és Lewis, 2003, idézi Nikolajeva, 2019, 17). Azonban már kisebb gyermekek is képesek felismerni az alapvető érzelmeket, és az elemi empátia koragyermekkorban is jelen van (Harris, 2008, idézi Nikolajeva, 2019, 18). Ezek alapján kijelenthető: mivel ezek a képességek fokozatosan alakulnak ki, ezért fejleszthetők.

Gyermekirodalmi szövegek és az empátia fejlődése

A szövegek irányából megközelítve az irodalomolvasás és empátia viszonyát az a kérdés merül fel elsőként, hogy milyen szövegek alkalmasak az empátiás képesség fejlődésének segítésére, és melyek azok a narrációs eljárások (pl. egyenes függő beszéd, a szereplők érzelmeire való utalás), az olvasó érzelmi bevonásának lehetőségei, amelyek kiválóan alkalmasak a szereplők érzelmeinek felismeréseire, szándékaik kikövetkeztetésére stb. A gyerekek az életkor előrehaladtával eltávolodnak attól a beállítódásuktól, hogy az erkölcs a felnőtt tekintélyén alapszik, és inkább ahhoz közelednek, hogy az erkölcsöt csoportos együttműködés és önálló gondolkodás befolyásolja (Kiefer, Tyson és Huck, 2013). Ez magyarázza azt a tendenciát, hogy a didaktikus, explicit módon valamiféle tanulságot megfogalmazó gyermekirodalmi szövegeket kerülik a gyermekbefogadók (ezeket általában a gyerekeket nevelő felnőttek részesítik előnyben). Adódik akkor a kérdés: vajon azok a szövegek, amelyek szándékosan az érzelmi intelligencia fejlesztésére íródtak, mennyire érik el a gyerekeket, hiszen a felnőttekhez hasonlóan ők is szeretik nem készen kapni, hanem megszerezni a „tudást” a cselekménnyel, a karakterekkel kapcsolatban.

A szövegekkel kapcsolatban az is kérdés, hogy mennyire egyeznek a főszereplő identitásjelzői az olvasóéval. Ha nagy vagy teljes mértékben igen, akkor alacsonyabb ún. empátiás potenciál van benne, mint ha részben vagy teljesen eltérőek, hiszen könnyebben adódik a szereplővel való együttérzés lehetősége, ha az olvasó magához hasonlónak érzi azt, mint hogyha nem. Az is fontos szempont, hogy tartalmaz-e a szöveg metanyelvet (pl. *gondolkodik, emlékezik, hisz* stb.)? Ha igen, a szöveg magasabb empátiás potenciállal rendelkezik.

Didaktikai helyzetekben (a szövegfeldolgozás során) általában a másik (a szereplő) perspektívájának az átvételére készítjük a befogadókat – amely megközelítés szándékosan vagy szándéktalanul az empátiás képesség fejlesztőjének segítője (pl. *Hogyan éreznek a szereplők? Mire van szükségük? Milyen hatással van ez rájuk?, Te hogyan éreznéd magad a helyükben? Ha ez veled történt volna te mit tettél/mondtál volna?*). Emellett érdemes azzal is többlet foglalkozni a fiatal olvasókkal a feldolgozás során, hogy a szöveg miként oldja meg a szereplők érzelmeinek a bemutatását, és ez miként segíti az olvasót a szereplők érzelmi állapotának azonosításában. Az érzelemre utalhat egyszerű címkézéssel (*Boldog volt.*), élhet a magyarázattal (*Olyan boldog volt, mint mikor te kinyitod a születésnap ajándékod.*), megfogalmazhat ok-okozati összefüggést (*Boldog volt, mert...*) stb. Az érzelemre ugyanakkor nemcsak konkrét címkével utalhat a szerző, hanem például az érzelemmel együtt járó testi reakcióval is: *A szíve megállt egy pillanatra.* Az irodalmi szövegek nyelvi képei nem pusztán leírnak vagy megmagyaráznak egy érzelmet (pl. *Megkövült a bánattól*, hanem affektív válasz kiváltásán keresztül ki is válthatják azt. Tehát nemcsak arról érdemes beszélgetni a fiatal olvasókkal, hogy a szereplők hogyan érzik magukat, hanem arról is, hogy a szöveg nyelvi megformáltsága miként teszi lehetővé, hogy az olvasó a szereplő érzelmeit azonosítsa.

Izgalmas terület annak vizsgálata is, hogy vajon összefügg-e a metaforaértés (mint az átvitt jelentés megértésének képessége) az

empátiás képességgel, s ha igen, akkor a metaforaértés képességének fejlesztése nem pusztán az irodalmi szövegek sajátos megformáltságának értésére érzékenyíti az olvasót, hanem az empátás képességét is fejlesztheti. Ugyanakkor ez összefügg a – fennebb már tárgyalt – szövegválasztás kérdésével is. Miall and Kuiken (1994) is kimondja: az írók szándékosan használnak olyan fonológiai, grammatikai, szemantikai jellemzőket, amelyek az újdonság erejével hatnak (pont azért, hogy az elvárásainkat felülírják, és a gondolkodásunkat kihívások elé állítsák). Barthes (1974) írói és olvasói szöveget különböztet meg. Az előbbiek (ide tartoznak a populáris műfajok) arra valók, hogy szórakoztassák az olvasót, akik passzívan befogadják a szöveget, az utóbbiak bevonják az olvasót a szövegmunkába. Bahtyin (2001) polifonikus szövegekről beszél: az olvasónak a saját hangja is ott kell hogy legyen az értelmezésben, párbeszédbe kell lépnie a szöveggel, a narrátorral, a narrátor által teremtett karakterekkel. A gyermekeknek is olyan szövegekkel kell találkozniuk, amelyek polifonikus, olvasói szövegek, mert pontosan az ilyen típusú szövegek alkalmasak arra is, hogy fejlesszék az empátiát.

Összességében: az irodalomtudomány és a pszichológia interdiszciplináris elméleti keretére van szükség annak az empirikus vizsgálatára, hogy milyen összefüggés van a narratív fikcionális szövegek olvasása és az empátiás képesség fejlődése között, milyen szövegek alkalmasak a fejlődés segítésére, illetve hogyan tervezzük meg a szöveggel való munkát ahhoz, hogy – egyebek mellett – az empátiás képesség fejlődését is segíthessük.

Irodalomjegyzék

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L. (2007): Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development*, 78, 1052–1067.
- Atkinson, R. C., Hilgard, E. (2005): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Coplan, A. (2004): Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 62, 141–152.
- Bahtyin, M. (2001): Dosztojevszkij poétikájának problémái. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D. (eds). (2000): *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford, OUP.
- Barthes, R. (1970/1974): *S/Z. Essais*. Éditions du Seuil, Paris (Translated by Richard Miller New York Hill and Wang, 1974).
- Ebert, S. (2020): Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 1–20.
- Galgut, E. (2010): Reading minds: Mentalization, irony and literary engagement. *Journal of Psychoanalysis* 91/4, 915–935.
- Gerrig, R. J. (1993): *Experiencing Narrative Worlds. On the Psychological Activities of Reading*. New Haven: Yale University Press.
- Goleman, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Könyvkiadó, Budapest.
- Green M. C., Brock T. C. (2000): The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *J Pers Soc Psychol* 79, 701–721.
- Grant, L. (2014). Hearts and minds: aspects of empathy and wellbeing in social work students. *J. Soc. Work Educ.*, 33, 338–352.
- Harari, Y. N. (2019): *21 lecke a 21. századra*. Animus Kiadó, Budapest.
- Kiefer, B., Tyson, Cynthia (2013): *Charlotte Huck's Children's Literature: A Brief Guide*. Mcgraw-hill Us Higher Ed.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh J., Dela, Paz J., Peterson, J. B. (2006): Bookworms versus nerds: exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *J Res Pers* 40, 694–712.
- Mar, R. A., Oatley, K., Peterson, J. B. (2009): Exploring the link between reading fiction and empathy: ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications* 34, 407–428.
- Nagy H. (2010): *A képesség-alapú intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. PhD-dolgozat, ELTE.
- Nikolajeva, M. (2019): *Cognitive Approaches to Children's Literature*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

- Oatley, K. (1999): Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation. *Rev Gen Psychol* 3, 101–117.
- Perry, A., Shamay-Tsoory, S. (2013): Understanding emotional and cognitive empathy: A neuropsychological perspective. In: Baron-Cohen, S. (ed.): *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience*, Oxford University Press, Oxford, 178–194.
- Zushine, L. (2014): Miért olvasunk kitalált történeteket? Elmeteória és a regény. In Horváth Márta (szerk.): *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció*. Typotex Kiadó, Budapest.
- UNDP (2020): *Human Development Report. The Next Frontier. Human Development and the Anthropocene*. New York.



ISSN: 2247-5907